Die Bildung des Gefühls

nach A. H. Niemeyers

„Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts."

Inaugural-Dissertation

verfaßt und eingereicht bei der

philosophischen Fakultät I
der Ludwig-Maximilians-Universität München

von

ACAD. LUGD. BAT. BIBL.

Karl Boeck.

Paderborn 1908.
Druck von Ferdinand Schöningh.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548315_0069

Literatur-Angabe.

1. L. Habrich, Pädagogische Psychologie, Kempten, Kösel 1903.
2. Hellwig, Die vier Temperamente b. d. Kindern. Paderborn 1884.
3. J. Hübener, Das Gefühl in seiner Eigenart und Selbständigkeit mit bes. Beziehung auf Herbart und Lotze. Dresden 1898.
4. F. Jodl, Lehrbuch der Psychologie. Stuttgart, Gotha 1896.
5. Jungmann, Das Gemüt und das Gefühlsvermögen der neueren Psychologie. Innsbruck 1868.
6. L. Kellner, Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Essen 1903.
7. Krieg, Lehrbuch der Pädagogik. Paderborn 1893.
8. H. H. Kühn, Die Pädagogik Kants im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie. Leipzig, Röder 1897.
9. Th. Lipps, 1. Leitfaden der Psychologie. Leipzig, W. Engelmann 1903.
   2. Vom Fühlen, Wollen und Denken. Leipzig, A. Barth 1902.
   3. Das Selbstbewußtsein, Empfindung und Gefühl. Wiesbaden, Bergmann 1901.
   4. Grundtatsachen des Seelenlebens. Bonn, Cohen 1883.
   5. Bemerkungen zur Theorie der Gefühle, Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie XIII.
   6. Die ethischen Grundfragen. Leipzig, Voß 1899.
   7. Grundlegung der Ästhetik. Leipzig, Voß 1903.
   8. „Ästhetische Einfühlung" in d. Zeitschrift für Psychologie der Sinnesorgane. Leipzig Barth, Bd. XXII.
10. A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Herausgegeben von W. Rein, III Bände. Langensalza, H. Beyer und S. 1882. 2. Auflage.
11. W. Ostermann und Wegener. Lehrbuch der Pädagogik. Oldenburg, Schulze 1894.
12. B. Overberg, Sämtliche Werke, 1. Teil. Münster 1835.
13. W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 7 Bände. Langensalza, H. Beyer u. S. 1895 ff.
14. H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig, Reisland 1894.
15. W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 5. Auflage 1893.
16. H. Siebeck, Geschichte der Psychologie. 1. Teil, I. Abteilung. Gotha, Perthes 1880.
17. J. Sully-Stimpfl, Untersuchungen über die Kindheit, psychol. Abhandlungen. Leipzig, Wunderlich 1897.

18. L. Vives, Sämtliche Werke, Tom. III. Valentiae Edetanorum, Monfort, 1782.
19. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 1875.
20. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik, Braunschweig, Vieweg 1852.
21. W. Wundt, 1. Essays. Leipzig 1885.
2. Grundzüge der physiologischen Psychologie, 5. Auflage. Leipzig, Engelmann 1903.
22. Th. Ziegler, Das Gefühl, eine psychologische Untersuchung, Stuttgart, Göschen 1893.

A.

Die Psychologie des Gefühles nach A. H. Niemeyer.

§ 1.

Kurzer Überblick über die Geschichte der Lehre des Gefühls.

Auf den ersten Blick hin scheint der vorstehende bezeichnete Abschnitt etwas aus dem Rahmen des Themas zu treten. Allein bei genauer Analyse desselben tritt uns unwillkürlich die Frage entgegen, welche Stellung August Hermann Niemeyer dem Gefühle nicht bloß in pädagogischer, sondern auch in psychologischer Hinsicht einräumt. Dieser Frage näher zu treten, scheint um so berechtigter zu sein, als Niemeyer in seinem Werke, besonders in dem Passus über „die geistige Erziehung" (I. B. S. 85), keineswegs den engen Zusammenhang zwischen Pädagogik und Psychologie außer acht ließ. Welcher Psychologie in Hinsicht auf das Gefühlsleben Niemeyer huldigt, das mag uns ein kurzer Überblick über die Geschichte des Gefühls klarlegen.

Was ist nicht alles über Gefühl geschrieben worden! Die mannigfachen Theorien, denen das Gefühl unterworfen war, trugen das Dunkle und Unbestimmte an sich, das eben im Wesen des Gefühls selbst liegt. Dieser innerste Zustand fand schon im homerischen Zeitalter entsprechenden Ausdruck, wie z. B. in den Wörtern *μένος*, *ἦτορ*, die den zornigen oder ruhigen Gemütszustand bezeichnen; *κραδίη*, *κῆρ*, namentlich aber *θυμός* haben die Bedeutung desjenigen, was wir Gefühl nennen.[1] Demokrit, Anaxagoras, Diogenes bringen schon mehr in das Seelenleben ein und bedienen sich für das ruhige, gleichschwebende Verhalten der Seele ohne Erregung durch Affekte oder Leidenschaften der Ausdrücke *εὐθυμία*, *εὐεστώ*. Sie gehen, wie die beiden letztgenannten Philosophen, von der Sinnesempfindung aus und führen auf diese die Entstehung gewisser körperlicher Gefühle zurück.[2]

Bei Plato beruhen die Gefühle der Lust und Unlust immer auf einem Werden und haben wie alles Werden ihren Zweck in der Herstellung eines Seienden,[3] dem gegenüber aber Aristoteles erklärt, die Lust (*ἡδονή*) sei ihm kein Werden, sondern ein positiv, in sich abgeschlossener Zustand, ein Ganzes; die Lust entstehe in uns nicht,

[1] H. Siebeck, Geschichte der Psychologie. Gotha, Perthes 1880, erster Teil I. Abteilung S. 18.

[2] Ebenda S. 251.

[3] Ebenda S. 229

wenn ein Zustand in uns wird, sondern wenn wir aus einem Zustand aus uns heraus handeln.[1]

Thomas v. Aquin gewann einen bedeutenden Fortschritt über Aristoteles hinaus, indem er in das Wesen des Gefühls tiefer eindrang. In seinem Allgemeinbegriff der Passio (πάθος) fallen die Begriffe der Lust und Unlust, des Gefühls, Affektes und der Leidenschaft im engeren Sinne zusammen. Die Passio ist nach ihm eine mit körperlicher Aufregung verbundene Bewegung des Begehrungsvermögens. Und so erschien ihm das Gefühl als eine ausschließliche Eigenschaft des Begehrens und zwar der niederen Art desselben.[2] Seiner Anschauung blieb im allgemeinen die Scholastik treu.

L. Vives, De anima et vita (op. omn. Tom. III, pag. 422) definiert die „affectiones" folgendermaßen:

. . . istarum facultatum, quibus animi nostri praediti a natura sunt ad sequendum bonum, vel vitandum malum, actus, dicuntur affectus sive affectiones, quibus ad bonum ferimur vel contra malum vel a malo recedimus. . . .

Mit der Leibniz-Wolffschen Psychologie tritt das Gefühl im Bereiche des Seelenlebens auf eine ganz andere Seite, als es bisher gestanden. Eine „cognitio intuitiva perfectionis" nennen sie das Gefühl und ordnen es somit dem Vorstellungsvermögen unter.

Tetens war der erste, der dem Gefühle eine selbständige Stellung neben dem Verstande und dem Willen einräumte, und die volle Anerkennung des Gefühls als eines vom Erkennen und Begehren unabhängigen Seelenzustandes beginnt mit J. Kant.

In der Zeit nach Kant traten gegen die Selbständigkeit des Gefühls J. H. Fichte und Jungmann auf, welch letzterer das aristotelisch-scholastische Prinzip wieder aufgriff und das Gefühl in eine sehr einseitig klingende Definition kettet: „Das Gemüt (als Gefühlszustand) ist nichts anderes als die gesamte strebende Kraft des Menschen, insofern sie naturgemäß der übersinnlichen Güte oder Schlechtigkeit der Dinge gegenüber in Tätigkeit treten kann."[3]

Nach Jakobi ist das Gefühl der Sinn für das Übersinnliche, die Vernunft selbst, bezüglich derer dem Verstande bloß die Aufgabe zufällt, „das im Gefühl Gewiesene in die Form der Idee zu bringen".

Fichte betrachtet das Gefühl gleichsam als „Vereinigungsherd des Objektiven und Subjektiven, als Beziehung des ersteren zum letzteren im Ich".

Schleiermacher gilt das Gefühl als das unmittelbare Selbstbewußtsein, und Hegels Gefühlslehre tönt in der berühmten Phrase aus: „Das Gefühl ist das dumpfe Weben des Geistes in sich, worin er sich stoffartig weiß und den ganzen Stoff seines Wissens hat."

Herbart leitet das Gefühl aus einer bloßen Verbindung oder Aufeinanderfolge von sich hemmenden oder anziehenden Vorstellungen

---

[1] A. a. O. II. Abtlg. S. 86. [2] A. a. O. S. 460 f.

[3] Jungmann, Das Gemüt und das Gefühlsvermögen der neueren Psychologie. Innsbruck 1868. S. 124.

ab. Mit geringer Modifikation trägt Volkmann seine Lehre so vor: „Das Gefühl ist das Bewußtwerden des Spannungsgrades des Vorstellens. Die Spannung aber ist der Zustand eines von seiner Hemmung niedergedrückten oder eines sich aus ihr befreienden Vorstellens.“ [1]

Nach Ziegler ist Lust die psychische Seite, die Innenseite oder Begleiterin des Lebens, d. h. der Betätigung des Vermögens, jedem als neu, als Kontrast auftretenden Reiz gegenüber der Abstumpfung durch Gewöhnung und Assimilation sich selbst zu behaupten; Unlust dagegen entspricht psychisch dem Mangel an solcher Betätigung“.[2]

Jodl bezeichnet das Gefühl als eine psychische Erregung, „in welcher der Wert einer im Zustand des lebendigen Organismus oder im Zustande des Bewußtseins eingetretenen Änderung für das Wohl und Wehe des Subjekts unmittelbar als Lust oder Schmerz wahrgenommen wird“.[3]

Wundt läßt uns das Gefühl bewußt werden als einen einheitlichen Zustand der Vorgänge.[4] Das sinnliche Gefühl ist ihm die Empfindung (oder Vorstellung) in ihrer Beziehung zum Bewußtsein.

Lipps definiert die Gefühle als unmittelbar erlebte Qualitäten oder Bestimmtheiten des Ich. Sie sind absolut subjektiv, sowie das Ich selbst das absolute Subjekt ist.[5]

Dieser kurze Überblick mag genügen, um zu zeigen, welche Wandlungen die Lehre über das Gefühl im Laufe der Jahrhunderte erlebt und welchen Standpunkt die neueste Psychologie gegenüber der Gefühlslehre festhält. Es ist nun die nächste Aufgabe, darzulegen, welcher Theorie besonders Niemeyer zuneigte.

§ 2.

Niemeyers Gefühlslehre.

„Die Pädagogik erleichtert sich gleich der Psychologie ihre Gesetze, wenn sie sich dabei das, was eigentlich in dem Menschen nur ein Unzertrennliches, eine Hauptkraft ist, nach den verschiedenen Wirkungen, worin sie sich ankündigt, als verschiedene Vermögen denkt:

1. das Vermögen zu erkennen,
2. zu empfinden oder zu fühlen,
3. zu wollen d. i. zu begehren oder zu verabscheuen.“ [6]

Es ist nicht zu verkennen, daß Niemeyer in seinen philosophischen Anschauungen von seinen Zeitgenossen abhängig war, wenn er sich auch stets der strengsten Parteilosigkeit eines wahren Eklektikers bewußt war. Allein die Analyse der einen „unzertrennlichen Hauptkraft“ in

---

[1] Volkmann, Psychologie. Cöthen 1875. S. 302.
[2] Ziegler, Das Gefühl, eine psycholog. Untersuchung 1893. S. 106.
[3] Jodl, Lehrbuch der Psychologie. Stuttgart, Cotta 1896. S. 375.
[4] Wundt, Essays. Leipzig 1885. S. 213.
[5] Th. Lipps, Leitfaden d. Psychologie. Leipzig, Englmann 1903. S. 16, 249 f.
[6] Niemeyer, Grds. d. Erziehung und d. Unterrichts. Herausgegeben von W. Rein, Langensalza, Beyer, 1882, Bd. I. S. 85.

verschiedene Vermögen bringt ihn in nahe Berührung mit Kants Gefühlstheorie, der eben die Unabhängigkeit des Gefühls von Vorstellung und Willen zum erstenmal proklamierte. An einer anderen Stelle spricht er sich ebenfalls für ein eigenes Gefühlsvermögen aus: „Von dem Erkenntnisvermögen unterscheidet sich das Vermögen, bei gewissen Vorstellungen und empfangenen Eindrücken ein Wohlbehagen oder Mißbehagen zu empfinden."[1] Die unklare Ausdrucksweise, welcher sich hier Niemeyer bedient, führt zu dem Schlusse, daß er sich einer genauen Differenzierung zwischen Empfindung und Gefühl nicht bewußt war. Die Ausdrücke Wohlbehagen und Mißbehagen stehen lediglich in engster Beziehung mit Gefühlsqualitäten, aber nicht mit Empfindungsinhalten. Ich fühle Wohlbehagen, genauer Lust, Mißbehagen — Unlust, aber ich empfinde sie nicht. Es besteht oder es kann die Möglichkeit der Verwechslung von Gefühlen und Empfindungsinhalten bestehen, besonders da, wo der gemeine Sprachgebrauch keine strenge Unterscheidung zwischen denselben kennt. Um so strenger muß die Psychologie in der Formulierung ihrer Definitionen verfahren, die den Unterschied zwischen Gefühl und Empfindungsinhalt klar darzulegen hat. Der Gegensatz, der zwischen beiden herrscht, ist der fundamentalste in der Psychologie. „Er ist gleichbedeutend mit dem ursprünglichen Gegensatz von Subjekt und Objekt, von Ich und Nicht-Ich."[2] „Gefühle sind Bewußtseinsinhalte, die sich unmittelbar als Qualitäten des Ichgefühls darstellen. Ichgefühl, — damit meine ich lediglich, daß in jedem Gefühle als solchem das Ich steckt,"[3] oder „in jedem Gefühle fühle ich das eine und selbe nur einmal vorhandene Ich." Ich fühle „mich" erfreut, traurig, einer Sache gewiß.[4]

Dem gegenüber nennen wir Empfindungsinhalte die Elemente der von mir wahrgenommenen Welt der Dinge, einschließlich dieses meines Körpers. Diese Welt der Dinge finde ich unmittelbar von mir verschieden und mir gegenübergestellt. Schon in dem unmittelbaren Bewußtsein, sie sei von mir wahrgenommen, liegt diese Unterscheidung. Empfindungsinhalte stellen sich mir also unmittelbar dar als mir gegenüberstehend. Sie sind gegenständliche Bewußtseinsinhalte: mein „Objekt".[5] Ich spreche hier von Empfindungsinhalt, nicht von Empfindung, welch letztere eben die Beziehung zwischen mir und dem Empfindungsinhalte, z. B. dem empfundenen Tone oder der empfundenen (gesehenen) Farbe ist.

Oben war nun die Rede, worin die Ursache der Verwechslung zwischen Gefühl und Empfindungsinhalt liegt: im Sprachgebrauch. Ein Beispiel:[6] „Gewisse Empfindungsinhalte und Gefühle tragen gleichklingende Namen. . . . Ich empfinde Wärme an meinem Körper,

---

[1] A. a. O. S. 117.

[2] Th. Lipps, Das Selbstbewußtsein, Empfindung und Gefühl. Wiesbaden, Bergmann 1901. S. 16.

[3] Lipps, Das Selbstbewußtsein, Empfindung und Gefühl. S. 15.

[4] Lipps, Leitfaden der Psych. S. 17.

[5] Lipps, Das Selbstbewußtsein, Empfindung und Gefühl. S. 14.

[6] Lipps a. a. O. S. 17 f.

und ich fühle mich innerlich erwärmt durch eine Person, eine Handlung u. dgl. Jene Wärme ist dieselbe, die ich auch am Ofen empfinde. Diese Wärme ist die Wärme meiner Anteilnahme. . . . Ich empfinde meinen Körper als hungrig, und ich fühle Hunger nach Erkenntnis oder ich ‚hungere und dürste nach der Gerechtigkeit'. Aber in solchen Fällen ist ja doch der Gegensatz von Empfindungsinhalt und Gefühl nicht etwa schwer zu erkennen, sondern erst recht deutlich. Der Hunger nach Erkenntnis hat nichts zu tun mit physischem Hunger. Er ist ein Wünschen, Streben, Verlangen."[1]

Warum nun, so fragen wir uns, dieser wechselseitige Gebrauch der Ausdrucksweise von „Empfinden" und „Fühlen", worin kann das seinen Grund haben? Die Antwort lautet: Lediglich in den Begleiterscheinungen, insofern nämlich der Empfindungsinhalt von einem Gefühle begleitet ist. „Der Hunger ist mit einem Verlangen verbunden," . . . und dieses Verlangen — nämlich nach Nahrung — ist eben ein Gefühl, nämlich das des Begehrens, Strebens — „und, indem wir von Hunger sprechen, nehmen wir das Gefühl des Verlangens gleich mit hinzu. Und dann ist der Hunger in der Tat beides, Empfindungsinhalt und Gefühl."[2] Daher der Ausdruck „ich fühle Hunger".

Diesen Ausführungen über das Gegensätzliche von Empfindungsinhalt und Gefühl, die nur der Sprachgebrauch miteinander vermengt, stelle ich einen Passus aus Niemeyers Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts gegenüber, der den deutlichen Beweis liefert, daß Niemeyer mit den Ausdrücken Gefühl und Empfindung unglücklich operiert, ja, dieselben bewußt zu verwechseln scheint: „. . . Nur im Familienleben können gewisse Eindrücke empfangen, nur da gewisse Gefühle geweckt werden, von welchen zu wünschen ist, daß sie, weil sie die menschlichsten sind, in jeder menschlichen Brust tief wurzeln und Stärke gewinnen: Elternliebe, Geschwisterliebe, Sinn für häusliches Glück, frühe Teilnahme an allem, was das Haus angeht; lauter Empfindungen, welche die Keime des allgemeinen Humanitätsgefühls enthalten, das mit jenen so leicht erstickt werden kann. Kinder, welche der Zufall oder die Bequemlichkeit, vielleicht auch nur die irrende Einsicht ihrer Eltern zu früh aus dem Hause unter fremde Menschen verstößt, hören in der Regel vor der Zeit auf, Kinder zu sein, kindlich zu ‚empfinden', sich kindlich anzuschließen."[3]

Es braucht hier nicht weiter erklärt zu werden, in welch ausdrücklicher Weise Niemeyer die Empfindungen den Gefühlen gleichsetzt, beziehungsweise dieselben willkürlich miteinander vertauscht. Elternliebe, Geschwisterliebe, Sinn für häusliches Glück usw. sind doch Weisen des sympathischen Gefühls, gehören also ausschließlich in das Gefühlsleben und haben mit Empfindungen nichts zu tun. Ich empfinde süß, sauer, kalt, warm, Hunger, Durst, d. h. mein Körper ist hungrig, durstig — ein meinem Ich gegenständlicher Körper — aber nicht

---

[1] Lipps, Das Selbstbewußtsein, Empfindung und Gefühl. S. 17.
[2] Lipps a. a. O. 17.
[3] Niemeyer, Grds. III, 184.

ich empfinde „kindlich", nein, ich fühle mich „kindlich", wie ein Kind, ich erlebe mich, wie wenn ich noch ein Kind wäre. Noch deutlicher ausgedrückt: Wenn ich kindlich fühle, so habe ich ein Lustgefühl, ein Gefühl der Freude, wie sie Kinder haben.

Daß sich Niemeyer des Unterschiedes von Gefühl und Empfindung im rein psychologischen Sinne nicht bewußt war, beweist eine andere Stelle, die mitten aus seiner Gefühlslehre herausgenommen ist:

„. . . Kinder werden oft von einer allgemeinen Freude hingerissen, ohne zu wissen, worüber sie sich freuen; werden von Furcht und Bangigkeit ergriffen, ohne sich der Ursache bewußt zu sein. Auf gleiche Art können auch moralische ‚Empfindungen' — des Wohlwollens, der Mitfreude, des Mitleids . . . mitgeteilt werden."[1]

Etwas früher spricht Niemeyer gleichfalls von „Empfindungen": „Sympathie nennt man die bekannte Einrichtung der Natur, wonach das Gewahrwerden teils körperlicher, teils geistiger Zustände in anderen ähnliche Zustände in uns hervorbringt." Durch starken Ausdruck der Hoffnung, der Freude, des Schmerzes, der Furcht teilt man alle die „Empfindungen" auch anderen mit.[2]

Ich finde vor allem den Ausdruck „Gewahrwerden geistiger Zustände in anderen" psychologisch ganz unverständlich. Das „Traurigsein" z. B. ist ein geistiges Erlebnis, ein Gefühl. Wenn ich nun sage: „Ich sehe einen Menschen traurig, so muß ich diesen Satz zurücknehmen. Ich sehe in Wahrheit nur gewisse Veränderungen in der Haltung und in den Zügen der Person. Ich sehe vielleicht Tränen. Ich sehe mit einem Worte gewisse Zeichen der Trauer. Diese Zeichen deute ich. Ich kann sie aber deuten nur aus meinem eigenen Erleben heraus. Diese Deutung besteht darin, daß die Erinnerung an eigene traurige Gemütsverfassungen in mir lebendig wird und mit den wahrgenommenen Zeichen und der sinnlichen Erscheinung der Person, an welcher ich sie wahrnehme, sich verbindet. Angenommen, ich hätte nie Trauriges erlebt, ich wüßte also nicht aus eigenem Erleben, was Trauer ist, so wären die Zeichen fremder Trauer für mich ohne Sinn, so wie das Wort Farbe für denjenigen sinnlos ist, der nie selbst eine Farbe gesehen hat. Es gäbe unter dieser Voraussetzung für mich keine traurigen oder trauernden Menschen."[3]

Niemeyer versteht zweifellos dem ganzen Zusammenhange nach, in dem sich seine Definition von der Sympathie präsentiert, das „Gewahrwerden" als rein sinnliche Wahrnehmung, aus der er die sympathischen Gefühle hervorgehen läßt. Allein „wir sehen nicht, noch hören wir das Fühlen, Vorstellen, Wollen eines anderen, sondern wir erleben dergleichen einzig in uns. Aus den Zügen der eigenen Persönlichkeit müssen wir also die fremde weben".[4]

Soll aber dieses „Gewahrwerden" das Bewußtwerden eigenen Erlebens in einem anderen bedeuten, dann hätte Niemeyer freilich

---

[1] Niemeyers Grdsf. I, 126. [2] Ebd.
[3] Th. Lipps, Die ethischen Grundfragen. Hamburg u. Leipzig, Voß 1899. S. 13.
[4] Lipps, Leitfaden d. Psychologie. S. 192.

recht. Aber er läßt ja die „Empfindungen" der Hoffnung, Freude, des Schmerzes usw. lediglich vom „Gewahrwerden" der körperlichen und geistigen Zustände abhängig sein, schließt somit ein sympathisches Gefühl aus, wenn ich z. B. den Traurigen nicht *sehe*, den Klagenden nicht *höre*. Allein gesetzt den Fall, ich weiß von einem „abwesenden" Freund, daß er durch einen Todesfall in tiefe Trauer versetzt ist, ich sehe ihn aber nicht, ich sehe nicht die Gebärde seines Gesichtes (körperlicher Zustand!), so habe ich dennoch ein Gefühl der Trauer — ich *traure mit*. Warum? Weil ich mir des von mir selbst einmal erlebten traurigen Zustandes bewußt werde; ich erinnere mich daran; ich reproduziere mein früheres Erleben, und „dieses reproduzierte eigene Erleben bilde ich zugleich in die fremde Person, hier in meinen Freund, hinein, oder mein Erleben verwächst mit der fremden Person zu einem einheitlichen Vorstellungskomplex".[1] *Ich erlebe mich selbst*, indem ich von der fremden Persönlichkeit oder irgendwelchen Regungen in derselben „*weiß*", *unmittelbar in einem anderen*, nämlich in dieser fremden Persönlichkeit.[2] Und hiermit wäre der Begriff der Sympathie erläutert.

Kehren wir aber zu dem Ausdrucke „moralische Empfindungen" zurück, so spricht er eine contradictio in adjecto aus, die in analoger Weise auch in „süßem Gefühle" liegt. Denn süß kann nur ein Empfindungsinhalt, moralisch nur ein Gefühl sein. Niemeyers willkürliche Gebrauchsweise von Empfindung und Gefühl kann nach Wundt und Lipps nur dahin gerechtfertigt werden, daß bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts „selbst von Philosophen noch häufig Gefühl und Empfindung miteinander vermengt werden, indem man bald unter dem ersteren das, was wir heute Empfindung nennen, bald unter dem letzteren das, was wir Gefühl nennen, versteht. Ja, im gewöhnlichen und sogar im schriftstellerischen Sprachgebrauch sind diese Vermengungen noch jetzt keineswegs verschwunden".[3] Und Lipps spricht von ganz ernsthaft zu nehmenden Philosophen, die unvermögend erscheinen, die Empfindungsinhalte einerseits und die Inhalte oder Gefühle anderseits überall zu unterscheiden, ja daß einige derselben die beiden sozusagen grundsätzlich verwechseln.[4] Um nicht zweimal dasselbe Wort zu gebrauchen, verfiel Niemeyer in einen krassen psychologischen Fehler, wenn er sagt: „Eine zu schwache Reizbarkeit des Körpers, eine gewisse *Gefühlslosigkeit* macht die unvermeidlichen unangenehmen Empfindungen erträglicher."[5] Hier fällt Niemeyer in der Erläuterung des Wortes „Reizbarkeit" durch „Gefühlslosigkeit" — statt Empfindungslosigkeit — in einen großen Fehler. Denn nur diese macht Empfindungen erträglicher. Ganz richtig aber sagt er weiter unten: „Fehlerhaft würde es sein, es selbst bei dem, was bloß für den äußeren Sinn angenehm und reizend ist, auf die Bewirkung

[1] Lipps, Die ethischen Grundfragen. S. 15.
[2] A. a. O.
[3] Wundt, Essays. S. 200.
[4] Lipps, Das Selbstbewußtsein, Empfindung und Gefühl.
[5] Niemeyer, Grds. I, 119.

einer völligen Apathie oder Empfindungslosigkeit anlegen . . . zu wollen."[1]

Es wären noch einige andere Stellen anzuführen, wo Niemeyer „schriftstellerische" Willkür im Gebrauche der beiden Ausdrücke walten läßt, ohne sich über die psychologische Tragweite, die die Vermengung von Empfindung und Gefühl zur Folge hat, Rechenschaft gegeben zu haben. —

Ich wende mich noch kurz zu den Gefühlen, insofern sie in unmittelbarer Beziehung zu unseren Vorstellungen stehen. Das zu tun, veranlaßt mich eben auch eine Stelle aus Niemeyers „Grundsätzen". Vorerst aber schließe ich mich den Ausführungen von Ebbinghaus an, der die Wichtigkeit der richtigen d. h. unseren Erfahrungen über die Gefühle entsprechenden Auffassung ihres Verhältnisses zu den Empfindungen und Vorstellungen betont. . . . „Ursprünglich und von Haus aus kommen Lust- und Unlustgefühle niemals isoliert und für sich vor, sie sind stets an irgendwelche Empfindungen oder Vorstellungen gebunden, die ihre Grundlage oder ihren Inhalt oder wie man es nennen will ausmachen. Es ist immer irgendetwas vorhanden, woran oder worüber wir uns freuen oder wovon wir unangenehm berührt werden, ein Anblick, eine Nachricht oder anderes. . . . Sowohl Empfindungen wie Vorstellungen rufen Gefühle hervor nicht nur durch das, was sie an sich und vereinzelt für die Seele sind, sondern außerdem auch durch die Art ihrer Verknüpfung, durch ihre räumliche Übereinanderordnung, ihr zeitliches Nacheinander, oder durch ihre begriffliche Gruppierung zu einem so oder anders gestalteten Ganzen."[2] Lipps nun läßt in uns Gefühle der Lust entstehen, „wenn Vorstellungen sich unterstützen, im Gleichgewicht halten, hemmen usw. . . . und die Hemmungen und Förderungen mögen zwar Anlässe genannt werden für Erregung der bewußten Gefühle und Wollungen, mit ihnen identisch sind sie darum keineswegs".[3] Der Herbartschen Gefühlstheorie schließt sich Lipps in folgender, etwas erweiterter Ausführung an: „In den Fällen, die eine sichere Erkenntnis des Grundes der Lust und Unlust erlauben, ergibt sich als Grund der Lust das Entgegenkommen, die Unterstützung oder Erleichterung, die das Zustandekommen, Bewußtwerden, Dasein der Empfindungen, Vorstellungen, Gedanken in uns erfährt, als Grund der Unlust der Gegensatz, dem eine Empfindung, Vorstellung, ein Gedanke in uns begegnete. Dabei sind zwei Möglichkeiten zu unterscheiden: Entweder der seelische Vorgang erfährt das Entgegenkommen bezw. dessen Gegenteil von seiten eines anderen seelischen Vorgangs, also von seiten einer anderen Empfindung, Vorstellung, eines anderen Gedankens, oder wir müssen uns begnügen, zu sagen, er erfahre es von seiten der Seele überhaupt, der seelischen Organisation oder Verfassung."[4]

[1] A. a. O.

[2] Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. Leipzig, Veit 1902, Band I, S. 541 f.

[3] Lipps, Grundtatsachen des Seelenlebens. Bonn, Cohen 1888. S. 19 u. 20.

[4] Lipps, Bemerkungen zur Theorie der Gefühle, Vierteljahrschrift f. w. Phil. XIII, 160.

Jodl behauptet, „die Gefühle können nicht für sich allein auftreten, sondern erscheinen an bestimmte psychische Inhalte (Vorstellungen) geknüpft, deren Wertung in den Gefühlsphänomenen vollzogen wird".[1] Die Gefühle . . . werden nicht nur durch unmittelbaren Sinnesreiz, sondern auch durch Vorstellungen und Gedanken hervorgerufen. Diese werden auch Vorstellungsgefühle, höhere, geistige Gefühle genannt.[2]

Nicht ohne Absicht schickte ich diese längere Auseinandersetzung der Beziehungen, die zwischen Gefühl und Vorstellung bestehen, voraus, die für uns den Schluß ergibt, daß Vorstellungen, besonders in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung die Ursache der Gefühle bilden. Sie sind es, welche die geistigen — höheren Gefühle hervorrufen, und dies hat Niemeyer in ganz richtiger Weise behauptet mit dem Zusatze, daß „die Stärke des Eindrucks, welchen die Vorstellungen machen, allerdings von dem Mangel oder der Feinheit der Lebensorgane oder der ganzen inneren und verborgenen Organisation einzelner Menschen abzuhängen scheint".[3]

Hiermit schließen wir den rein psychologischen Abschnitt, in dem wir Niemeyers Standpunkt von einem dreifachen Seelenvermögen, seine Verwirrung in den Begriffen Gefühl und Empfindung darzulegen versuchten, und gehen nun zum Hauptteil über, der die Bildung des Gefühls in der Jugend nach Niemeyers Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts zusammenfassen soll.

B.

Die Bildung des Gefühls nach A. H. Niemeyers „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts".

§ 1.

Von der Bildung des Gefühls überhaupt.

Der erste Abschnitt hat sich zur Genüge mit der psychologischen Bedeutung des Gefühls beschäftigt. Wir haben gesehen, daß der ganze Zustand des Menschen stets von Gefühlen begleitet ist — der Mensch mag nun empfinden, vorstellen oder wollen — immer fühlt er dabei. wenngleich Empfindung, Vorstellung, Wille vom Gefühle strenge zu scheiden sind. Wenn wir nun fragen, ob auch die Pädagogik mit den Gefühlen in Berührung zu kommen hat, so ist das auf das bestimmteste zu bejahen, soll anders die Psychologie, die eben die Lehre von den Bewußtseinsinhalten darzulegen hat, eine Grundwissenschaft der Pädagogik sein. Letzter und einziger Zweck der Pädagogik bleibt, „das Objekt der Erziehung, den Menschen, nach seiner ganzen Natur und der ihr einwohnenden lebendigen Kraft auszubilden".[4] Diese

[1] Jodl, Lehrbuch der Psychologie. S. 462.
[2] Jodl a. a. O. S. 641.
[3] Niemeyer, Grdf. I, 137.
[4] Niemeyers Grdf. I, 40

Kraft, sagen wir besser, dieses „innere Sein", das von dieser Kraft belebt ist, auszubilden, dazu braucht der Erzieher Mittel und Wege, die ihm die Psychologie an die Hand gibt, indem sie durch Registrierung, Analyse, Vergleichung und systematische Ordnung aller Bewußtseinsinhalte und durch Aufzeigung der etwa in ihnen selbst unmittelbar auffindbaren Gesetzmäßigkeit dieses innere Sein aufdeckt und dem Pädagogen einen freien, klaren Blick in die geistige Beschaffenheit des Individuums gestattet. Mit den Gesetzen, die die Psychologie aufstellt, muß auch der Pädagoge arbeiten, so daß in Anbetracht der anzuwendenden Mittel die Pädagogik angewandte Psychologie ist.[1]

Wenn nun die Psychologie das Fundament der Pädagogik genannt werden darf, wenn sie die conditio sine qua non für das ganze Erziehungswerk bildet, so ist ganz klar, daß die Pädagogik mit jedem Zweige, den die Psychologie behandelt, innig verbunden ist; so auch mit der Lehre von den Gefühlen. Der Bildung des Gefühls aber stehen manche Schwierigkeiten entgegen, die die Pädagogik bis auf den heutigen Tag nicht zu überwinden vermochte. Denn „die Gefühle wohnen in einer Region, für deren ewige Freiheit der Schöpfer unfehlbar gesorgt hat. Sie lassen sich daher nie anordnen oder befehlen. Andacht, Liebe, Vertrauen, Mitleid usw. können wohl durch passende Tatsachen und Eindrücke hervorgerufen, nie aber durch Kommando geschaffen werden".[2] Hiermit ist deutlich genug ausgedrückt, daß das Feld der Freiheit in bezug auf das Gefühlsleben ein zu weites ist, als daß der Erzieher in seinem Erziehungswerke stets von einem schlagenden Erfolge belohnt würde. Gerade die Bildung des Gefühls — des tiefsten und innersten Kernes der Persönlichkeit, fordert von seiten des Pädagogen ein gründliches Studium der Psychologie des Kindes — und diese fremde Psyche lernt er nur kennen, wenn er von der eigenen Kenntnis hat. „Ich weiß von der fremden Psyche und kann sie verstehen lediglich nach Maßgabe meiner Kenntnis und meines Verständnisses von der eigenen."[3] So behaupte ich, daß der Bildung des Gefühls bei anderen Individuen stets das Studium des eigenen Gefühlslebens vorausgehen muß, um die Ursachen kennen zu lernen, die der Entstehung, Nährung, Bildung und Veredelung meines Gefühls zugrunde liegen. Denn wie kann ich nur den Gedanken hegen, in einem Zögling das Gefühl des Religiösen wecken zu können, wenn ich mir selbst desselben nicht bewußt bin, wenn ich nicht selbst religiös fühle. Erst von der intensiven Betrachtung der eigenen Psyche kann man zum Studium der fremden übergehen und schließen, daß dieselben Beweggründe, die den Erzieher z. B. zum religiösen Gefühl bringen, auch beim Zögling voraussichtlich ein religiöses Gefühl wecken werden. Freilich darf hier der eine wichtige Umstand nicht außer acht gelassen werden, daß hierbei die geistige Entwicklung des Kindes eine große Rolle spielt. Es ist ein Ding

[1] W. Rein, Handbuch der Pädagogik, Langensalza H. Beyer u. Söhne, 1898, V., 167. (phil. Pädagogik, A. v. W. Rein).
[2] L. Kellner, Zur Pädagogik der Schule u. des Hauses. Essen 1903. S. 72.
[3] Lipps, Leitfaden der Psychologie. S. 15.

der Unmöglichkeit, gerade mit Beziehung auf die geistige Entwicklung, daß das Kind ebenso fühlt wie der Erzieher. Aber umgekehrt kann der Erzieher, indem er aus der Erinnerung schöpft, „wie ein Kind fühlen, und nur, wenn er wieder zum Kinde" geworden ist, sich seinem Zögling verständlich machen. Er darf nicht von den geistigen Höhen aus, in die ihn sein Genius getragen, das Kind belehren; des Kindes Auge ist noch umflort von der Sinnlichkeit, sein Gehör ist noch zu schwach für die Stimme aus entfernter Höhe, seine Geistesflügel sind noch an das Körperlich-Sinnliche gebunden — diese zu lösen, muß der Erzieher zum Kinde herabsteigen und es von der Tiefe aus in sicherem Fluge üben.

Noch eine andere Schwierigkeit stellt sich der Gefühlsbildung entgegen. Es ist die Naturanlage oder das Temperament des Kindes, das ja mit dem Gefühlsleben in innigem Kontakte steht. Den Temperamenten gegenüber „vermag aber auch der stärkste Erzieher nichts, und versucht er es, sie zu beugen oder zu biegen, so würde er sie trüben und verwirren oder durch Erregung von Widerstand zum Extrem drängen. Aufgabe der Erziehung ist demnach, die Temperamente geschickt zu brauchen und nur zu verhüten, daß die Anlagen zu einer schädlichen Einseitigkeit führen".[1]

Daß der Erziehung in der Naturanlage des Kindes ein mächtiges Bollwerk gegen allen äußeren Einfluß gegenübersteht, gesteht auch Niemeyer zu, wenn er sagt: „Sie (die Erziehung) kann die Temperamente nicht umschaffen, kann den von Natur Gefühllosen nicht empfindsam machen."[2]

Wir sehen, wie enge Niemeyer das Gefühl mit dem Temperamente verbindet, das eine fast mit dem anderen identifiziert und die Ohnmacht der „tätigsten Erziehung" gegenüber dem Naturell des Zöglings anerkennt. Hier kann von einer verständigen, nutzbringenden Einwirkung nur dann die Rede sein, wenn die Temperamente des Erziehers und Zöglings nicht in schroffem Gegensatze zueinander stehen; freilich — aber das liegt im Reiche der Seltenheit — ist bei ganz gleichem Temperament ein gegenseitiges Sichkennenlernen von Lehrer und Zögling bei weitem nutzbringender, als wenn der Erzieher seinem eigenen Naturell einen Hemmschuh anlegen muß, um das des Kindes nicht zu verletzen oder zum Extrem auszubilden. Da nun, wie oben gesagt, das Temperament in sehr naher verwandtschaftlicher Beziehung zum Gefühle steht, — so hängt eine erfolgreiche Bildung des Gefühls hauptsächlich von der Kenntnis des Temperamentes ab. „Wenn wir das Kind in seinen Anlagen nicht kennen, so wissen wir auch nicht, was wir aus ihm machen sollen. Der Pädagoge muß wissen, wo die Stelle ist, an welcher er das Kind angreifen muß, um für diesen Gegenstand ein Interesse, für jenen einen Abscheu einzuflößen."[3] Vor allem aber merke sich jeder Erzieher, der geneigt ist, gegen die Natur-

---

[1] W. Rein a. a. O. VII, 67. (Temperament, Artikel v. Wigge.)
[2] Niemeyers Grds. I, 137.
[3] B. Hellwig, Die vier Temperamente bei Kindern. S. 8.

anlage des Kindes und somit gegen jegliche Disposition zu Gemütsbewegungen mit roher Hand einzuschreiten: Naturam expellas furca, tamen usque recurret.

Ich darf, wenn ich zu einem weiteren Hemmnis in der Bildung des Gefühls übergehe, von einer direkten Erziehungskunst reden, wenn der Pädagoge mit organischen Fehlern des Kindes zu tun hat. Denn es ist ganz klar, daß die Seelentätigkeiten des Kindes unmittelbar von der körperlichen Beschaffenheit abhängig sind, und ist letztere durch Krankheit gestört, so übt das auch auf den geistigen Zustand einen erheblichen Einfluß aus. Mit diesem hat ein verständiger Erzieher sehr wohl zu rechnen. Hierüber schreibt Th. Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik: „Daß insbesondere dem Verlaufe der Entwicklung des Geistes und Charakters hauptsächlich durch organische Dispositionen seine Bahn angewiesen wird, ergibt sich aus folgenden Betrachtungen. Es ist bekannt, daß sich manche Krankheiten vererben, die sich gleichwohl sehr langsam entwickeln. Mag der Ausbruch derselben auch von einer besonderen äußeren Ursache abhängig sein, so muß doch zugegeben werden, daß die Disposition zur Krankheit schon vor der Geburt in der ursprünglichen Naturanlage mitgegeben und also lange Jahre hindurch vorhanden war, ehe sie der Arzt zu bemerken vermochte. Daß auch andere nicht vererbte krankhafte Dispositionen im Körper lange Zeit vorbereitet liegen können, ohne zum Ausbruch zu kommen, ja ohne bisweilen an irgendeinem äußeren Zeichen entdeckt werden zu können, ist mehr als wahrscheinlich. Sie üben alsdann auf die Funktionen des leiblichen Lebens einen fortdauernden Druck aus, der nicht ohne rückwirkenden Einfluß auf die Ausbildung des Geistes und Gemütes bleibt, einen Druck, der nicht etwa erst anfängt zu wirken, wenn wir uns dessen bewußt werden, sondern der schon längere Zeit vorher unsere Gefühle und Stimmungen modifizierte, uns reizbar, veränderlich im Urteil oder träge oder ängstlich machte. . . . Man darf daher mit vollem Rechte behaupten, daß Gemütsbildung und Charakter sehr wesentlich mitbedingt sind durch die Organisation.“[1] Auch Niemeyer anerkennt die hohe Bedeutung, welche der körperlichen Konstitution gegenüber der geistigen zukommt:

„Alle erfahrenen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Gesundheit für die intellektuelle und moralische Erziehung eingesehen und einen sehr großen Teil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Organisation oder temporellen Beschaffenheit des Körpers gefunden.“[2]

Nach all dem steht der Erzieher vor einer keineswegs zu unterschätzenden Aufgabe, wenn er die körperlichen Eigenschaften des Kindes einer genauen Prüfung zu unterziehen hat, damit er durch etwaige verborgene, einem oberflächlichen Pädagogen selten auffallende Gebrechen an seinem geistigen Erziehungsgeschäfte nicht behindert wird.

[1] Theod. Waitz, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig, Vieweg 1852. S. 46.
[2] Niemeyers Grds. I, 53.

Mit welcher Peinlichkeit in Beziehung auf die Gemütsbildung manche Pädagogen vorgehen, zeigt ein nicht uninteressanter Absatz aus Waitz' zitiertem Werke, der sogar den Einfluß der Tages- und Jahreszeit usw. auf das Gemüt berücksichtigt: „Um nur einiges Wichtige hier zu erwähnen, so sind die Stunden des Tages nicht gleich günstig für die Erweckung des Gemütes; der Schlaf muß vollständig überwunden und der Magen in einige Tätigkeit gesetzt sein, deren Mangel nicht minder als deren Übermaß jeder gemütlichen Erregung schadet. Auch gelingt diese Erregung schwieriger im Anfang des Verdauungsprozesses als später, wenn sich infolge desselben neue Wärme durch den Körper verbreitet hat und das auf das Essen gewöhnlich folgende Gefühl einer wenn auch nur geringen Erschlaffung beseitigt ist. Sind keine ermüdenden geistigen Beschäftigungen vorausgegangen, so dürfte, abgesehen von individuellen Verschiedenheiten, der günstigste Zeitpunkt für die Belebung und Erwärmung des Gemütes etwa zwei bis drei Stunden nach dem Hauptessen sein." (Wenn ich zur Kritik eine Bemerkung einfügen darf, so bin ich entschieden der Ansicht, daß die Erregung des Gemütes als des „Inhalts des ganzen Gefühlslebens" hauptsächlich mit der ganzen geistigen Konstitution zusammenhängt, und diese, glaube ich, hat ihre Frische und Kraft doch wohl mehr in den Morgenstunden als in denen des Nachmittags. Die lebendige Kraft aber ist für die Erweckung der Gefühle eine unentbehrliche conditio.) „Unter den Jahreszeiten scheint im allgemeinen der Frühling und nächst diesem der Herbst dafür am meisten, der Sommer am wenigsten geeignet. Der erstere führt häufig grelle Wechsel der Stimmungen herbei und disponiert dadurch zu gemütlicher Erregung, wogegen im letzteren die Abspannung vorherrscht. Der Herbst scheint deshalb vorzugsweise zu körperlicher und geistiger Erholung bestimmt. Vom Winter wird namentlich im gemäßigten Klima ein Vorwiegen der intellektuellen Tätigkeiten vor den gemütlichen begünstigt."[1]

Diesen Erörterungen gegenüber stellen wir die weitere Frage, wann die Weckung, beziehungsweise die Bildung des Gefühls in der Jugend einsetzen soll. Hier müssen wir vor allem zwischen den Gefühlen, die auf Grund von äußerem Sinnesreiz entstehen, und solchen, die Vorstellungen begleiten, unterscheiden. Es ist für den Pädagogen nichts wichtiger, als daß er den Gefühlen, welche schon in frühester Kindheit lediglich auf dem äußeren Sinnesreiz beruhen, seine vollste Aufmerksamkeit und Pflege widmet, damit sie stets in geregeltem Tempo auftreten und im Kinde nicht gegenüber den noch unentwickelteren Geistestätigkeiten ausarten. Wir sehen hier, daß mit der Bildung der sinnlichen Gefühle nicht früh genug begonnen werden kann. Die höheren geistigen Gefühle können, wenngleich sie in ihrem Urkeime in der menschlichen Natur schon von Anfang an gelegen sind, erst eine Bildung und Veredelung erfahren, wenn beim Kinde die Verstandestätigkeiten beginnen. Es ist vor allem die Urteilskraft im

[1] Th. Waitz a. a. O. S. 138.

kindlichen Seelenleben zu wecken, welche den höheren Gefühlen den Weg zu freier Entfaltung öffnet. Dies ist besondere Aufgabe der Schule, die neben der Intelligenz keineswegs die Gefühlsbildung, sofern sie mit dem Unterricht in den einzelnen Gegenständen Hand in Hand geht, vernachlässigen darf.

Was die Ausbildung des Verstandes durch den Unterricht betrifft, so können wir auch fragen, in welchem Verhältnis die Pflege des Gefühls zu der des Verstandes steht. Darüber räumen wir das Urteil dem Pädagogen Th. Waitz ein in folgender Ausführung:

„. . . Da sich jedoch . . . zeigen wird, daß die Bildung der Intelligenz in mehrfacher Beziehung von unmittelbarem Einfluß auf die Erreichung des Erziehungszweckes ist und einen selbständigen Beitrag zu ihr zu liefern hat, so wird — zumal bei der wesentlichen Verschiedenheit der Erscheinungen, welche dem Gemütsleben, und derer, welche der Intelligenz angehören — die ethische Unterordnung der intellektuellen Bildung unter die des Gemütes uns nicht veranlassen dürfen, die erstere als einen Teil der letzteren hinzustellen und zu behandeln. Das Verhältnis beider zueinander steht vielmehr so, daß die Entwickelung der Intelligenz dasjenige weiter fortzuführen, zu vertiefen und zu ergänzen hat, wozu die Gemütsbildung die Grundlage baut, was sie aber allein und als solche nicht zur Vollendung zu bringen vermag.

Tritt die Gemütsbildung auf diese Weise getrennt auf von der Bildung der Intelligenz, so daß jene nicht die ganze Erziehung selbst umfaßt, sondern nur den wesentlichsten Teil derselben ausmacht, so soll und darf doch diese Trennung keineswegs die Bedeutung haben, in welcher es sonst gebräuchlich war, Erziehung (im engeren Sinne) und Unterricht einander zu koordinieren und also entgegenzusetzen — eine Entgegensetzung, die in der theoretischen Pädagogik eine noch immer nicht ganz beseitigte Begriffsverwirrung und in der pädagogischen Praxis viele vergeblichen Anstrengungen und Täuschungen verschuldet hat. Daß ein solcher Gegensatz in der Natur der Sache ganz und gar nicht begründet ist, geht schon daraus hervor, daß kein Versuch zur Erweckung und Belebung des Gemütes denkbar ist, durch welchen der Zögling nicht zugleich wenigstens mittelbar Neues an sich und anderen erführe und also belehrt würde, und daß anderseits kein Unterrichtsgegenstand alle gemütsbildenden Elemente ausschließt, während mehrere von ihnen ganz vorzugsweise auf das Gemüt zu wirken geeignet und bestimmt sind.“ [1]

Daraus geht der notwendige innere Zusammenhang hervor, der zwischen Gefühls- und Verstandesbildung besteht. Ja man kann von der Bildung des einen Faktors gar nicht reden, ohne daß nicht zugleich die Pflege des anderen mit eingeschlossen wäre; und Niemeyer meint auch, daß man bei „der Ausbildung des Geistigen kein Vermögen isoliert behandeln kann, ohne nicht Rücksicht auf die übrigen nehmen zu müssen“. [2]

[1] Th. Waitz a. a. O. S. 140.
[2] Niemeyers Grds. I, 85.

Neben diesen innigen Beziehungen der Gefühle zu den reinen Verstandestätigkeiten gibt es noch andere, denen der Erzieher seine vollste Aufmerksamkeit schenken muß. Es ist die Beziehung des Gefühls zum Willen im Menschen, der ja keine „besondere Kraft oder gar ein besonderes Wesen in mir — sondern ich ist oder dies psychische Individuum, sofern dasselbe will".[1] Der Wille aber ist nur ein besonderer Fall des Strebens, und dieses Streben ist nichts anderes als ein unmittelbares Erlebnis, das auf dem Strebungsgefühle beruht. „Streben ist der psychische Tatbestand, der in diesem Gefühle sein Bewußtseinssympton hat." „Der Wille (speziell) zeigt sich empirisch und phänomenal durchaus als Gefühl, er ist für die empirische Psychologie wenigstens auf dieser ersten Stufe Kraftgefühl. Von meinem Willen weiß ich nur etwas durch mein Fühlen."[2] Lipps drückt die nahe Verwandtschaft zwischen Gefühl und Willen noch deutlicher aus, wenn er sagt: „Unser Fühlen und unser Wollen sind eben nun einmal nicht zwei selbständig nebeneinander bestehende psychologische Tatsachen, sondern zwei Seiten eines und desselben Sachverhaltes. Darüber ist schon die Psychologie des alltäglichen Lebens, wie sie in unserer Sprache fixiert ist, nicht im Zweifel. „Ich habe Lust," oder „ich habe keine Lust," etwas zu tun bezw. „will es nicht" tun, diese verschiedenen Ausdrücke besagen annähernd dasselbe. So bezeichnet auch das „Vorziehen" beides zumal: Daß mich eine Sache in höherem Maße befriedigt als eine andere; und: daß ich sie vor einer anderen will. Das „Vorziehen" ist ein „lieber" -Wollen d. h. mit größerer Lust Wollen."[3]

Dieser enge Zusammenhang, der zwischen Gefühl und Willen besteht, läßt auch die Wichtigkeit erkennen, die für den Pädagogen erwächst, insofern er bei der Bildung des Gefühls auf das Begehrungsvermögen des Zöglings sorgfältig Rücksicht nehmen muß. Denn auf dem letzteren beruht ja die Sittlichkeit eines Charakters. Besonders die Gefühle, welche die Motive zu Willensäußerungen bilden und die ein tatkräftiges Handeln bewirken, die Gefühle des Abzielens oder Hinzielens, des Verlangens, Erwartens, Sehnens, sich Besinnens, Fürchtens, Hoffens, alle diese Gefühle verlangen vom Erzieher eine besondere Pflege. Nun fragt sich, welche Stellung die Bildung „des Begehrungsvermögens" (nach Niemeyer) gegenüber der des Gefühls einnimmt. Wenn wir wiederholen, daß die Gefühle den Willenshandlungen vorangehen als die sie bewirkenden Motive, so kann man unmöglich an die Ausbildung des Begehrungsvermögens denken, bevor nicht das Gefühl als das Primäre dieselbe erfahren hat. Ein tiefes, festes Fundament muß in den ersten Jahren der Kindheit durch den guten, frommen Muttermund gelegt werden, der auf das zuerst erwachende kindliche Gefühl den nachhaltigsten Einfluß auszuüben

---

[1] Th. Lipps, Leitfaden der Psychologie. S. 202.
[2] Th. Ziegler, Das Gefühl, eine psychologische Untersuchung. Stuttgart, Göschen 1893. S. 278.
[3] Lipps, Die ethischen Grundfragen. S. 63.

vermag. Erst wenn „die Vorarbeit durch die Bewahrung und Kultur der ersten dunkeln Gefühle für das Sittliche geschehen ist," kann die Erziehung weiterschreiten. In den Jahren der sich mehr und mehr entwickelnden Vernunft ist alles, was sie vermag: „1. die fortgesetzte Sorge, daß das ursprüngliche Gute in der Anlage nicht verdorben oder zerstört werde oder gar untergehe, und das Böse, welches sich ebenfalls früh regt, nicht Boden, Raum und Nahrung gewinnt. . . . 2. Die Einwirkung auf den Charakter durch Aufstellung fester Regeln für den Willen im äußeren Handeln, . . . 3. die unmittelbare Bildung des Innern durch Hervorbringung und Belebung der Ideen, von welchen alle moralischen Bestimmungen und Bestrebungen ausgehen."[1] „Die Erziehung hat schon in dem früheren Alter des Kindes auf die ersten sittlichen Regungen geachtet und durch die Erweckung, Nährung und Bildung des moralischen Gefühls ihrem Zögling die eigene freie Selbstbestimmung zu dem, was das Gesetz als allgemein gültig vorschreibt, vorbereitet. Es ist nun ihre fernere Sorge, daß das, was vorher mehr dunkles Gefühl oder Nachahmung dessen war, was in der Umgebung für Recht und Sitte galt, zu einem wirklichen Handeln nach Grundsätzen werde. Insofern unterscheidet sich die moralische von der ästhetischen und intellektuellen, wiewohl beide schon eine bestimmte Richtung auf das Sittliche haben."[2]

Abgesehen von der rein äußerlichen Anordnung, zufolge welcher Niemeyer die Behandlung des Begehrungsvermögens hinter die des Gefühls stellt, dringt er mit vollkommenem Rechte darauf, daß zuerst die Gefühlsanlage im Kinde von seiten des Erziehers eine genaue Durchbildung erfahre; tritt aber in späteren Jahren das vernünftige Urteil des Kindes in Aktion, weiß es zu unterscheiden zwischen Gut und Böse, hat es die Wahl zwischen guten und bösen Handlungen, so muß der Wille des Kindes bereits durch das vorherrschende Gefühl, das der beste Ratgeber ist, die Direktive erfahren, wie er sich betätigen darf. Aus einem moralisch-guten Gefühle wächst dann auch ein sittlich-guter Charakter heraus; denn dieser „beruht, wie die Erfahrung einerseits und die sittliche Natur desselben andererseits bestätigt, nicht in erster Linie auf Bildung des Intellekts, auch nicht lediglich auf der Kraft des Willens, sondern in seinem letzten Grunde auf dem Gefühle, das sich als Grundelement des Gewissens zu erkennen gibt und schon darin seinen Einfluß auf den Charakter andeutet".[3]

So dürfte Kant nicht recht haben, wenn er meint, „die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung sei, einen Charakter zu gründen."[4] Nein, vor allem ziele jede Erziehung darauf ab, den Gefühlszustand des Zöglings zu kultivieren, auf dem sich dann leicht ein guter Charakter aufbauen kann. Und mit diesem gehen

[1] Niemeyers Grdf. I, 144. [2] Niemeyers Grdf. I, 138.
[3] J. Hübener, „Das Gefühl" in seiner Eigenart und Selbständigkeit. Dresden 1898. S. 74.
[4] H. H. Kühn, Die Pädagogik Kants im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie. Leipzig, Röder 1897. S. 18.

dann die Willenshandlungen des Kindes Hand in Hand und schöpfen ihre Kraft aus dem sie begleitenden moralisch primären Gefühle.

Diesen Betrachtungen glaubten wir eine längere Aufmerksamkeit schenken zu müssen, da A. H. Niemeyer in seinem ersten Paragraphen über das Gefühl die Wechselbeziehungen desselben zum Intellekt und zu dem Willen, so auch die verschiedenen Schwierigkeiten, die sich dem Pädagogen bei der Kultur des Gefühls entgegenstellen, gar nicht behandelt hat. Er spricht zwar die Behauptung aus, daß die Gefühle „mit den Vorstellungen sowohl als mit dem, was begehrt und verabscheut wird, im genauesten Zusammenhange stehen und an der Hervorbringung und Ausbildung des Charakters einen sehr nahen Anteil haben".[1] Allein von einer psychologischen wie pädagogischen Begründung hat er völlig Umgang genommen.

Was den Ausdruck „ästhetische Erziehung" betrifft, so will er ihn in der weiteren Bedeutung genommen wissen und lehnt sich an die Terminologie an, wie sie noch vor Alex Baumgarten (1750) gebräuchlich war. „Dieser bezog ihn bloß auf die Bildung des Geschmackes für das Schöne, so wie die intellektuelle Erziehung das Wahre, die moralische das Gute bezweckt."[2]

Nach den Begriffen aber, wie sie die neue Psychologie aufstellt, kann von einer ästhetischen Erziehung nicht die Rede sein, die das ganze Gefühlsleben umfaßt. Es ist daher auch nicht mehr gebräuchlich, diesen Terminus, der in der Psychologie eben nur das Gebiet der Ästhetik begrenzt, in der Pädagogik auf alle Gefühle und deren Bildung zu übertragen und auszudehnen.

§ 2.

Einteilung der Gefühle vom pädagogisch-praktischen Standpunkt aus.

Die Einteilung der Gefühle hat stets zu den schwierigsten Aufgaben gehört, — Gefühle einteilen heißt nichts anderes als in ein zartes Spinnengewebe greifen, wo mehr zerrissen als gesondert wird.[3] Gerade in diesem Punkte gehen Psychologen und Pädagogen sehr weit auseinander und erweisen hiermit ihre Uneinigkeit. Die Einteilung erscheint um so schwieriger, wenn nach Wundt und Lipps die Mannigfaltigkeit der Gefühle eine unendlich große ist. Hier aber genau psychologisch zu sichten und zu ordnen, ohne in Fehler zu geraten, indem die einen dasselbe Gefühl in diese Gruppe, die anderen in jene Klasse einreihen, das ist eine bisher noch ungelöste Aufgabe. Am allerwenigsten hat sich Niemeyer an eine strenge Einteilung der Gefühle gehalten, da er viele Qualitäten des Fühlens aus seiner Gefühlslehre ausgeschaltet und in die Behandlung des Begehrungsvermögens offenbar wegen unmittelbaren Einflusses des Gefühls auf dasselbe eingeflochten hat. Es sind dies vor allem die Gefühle, welche auf das Ethische Bezug

[1] Niemeyers Grds. I, 118.
[2] Ebd.
[3] Ziegler a. a. O. S. 107.

nehmen, oder auch allgemeine Zustandsgefühle wie das der Langweile[1], des Frohsinns[2]; das Gefühl der Freiheit erfährt eine selbständige Behandlung im Rahmen des Begehrungsvermögens[3], das Ehrgefühl, das Gefühl der Scham usw. findet bald in diesem, bald in jenem Kapitel seiner Grundsätze einen bescheidenen Platz. Was aber die Einteilung innerhalb die Gefühlslehre anbelangt, so ist sie vom pädagogischen Standpunkt aus ganz gerechtfertigt. Niemeyer scheint hier ganz auf die Entstehung der Gefühle im heranwachsenden Kinde Rücksicht zu nehmen. Das Kind ist zu allererst an seinen Körper und die es umgebende Außenwelt gebunden. Alle Lust und Unlust beruht lediglich auf Empfindungsinhalten, z. B. des Gesichts, Gehörs und Geschmacks, die von jenen Gefühlen begleitet werden. Das Kind wächst heran, es lernt seine Umgebung kennen und fühlt sich zu dem, der ihm Gutes tut, hingezogen, von dem, der ihm Übles will, abgestoßen. Daraus entstehen die Gefühle der Sympathie. Sobald nun das Kind zur Vernunft gelangt, tritt auch das sittliche Bewußtsein auf und findet Wohlgefallen an dem, was recht und gut ist, — es erwacht das moralische Gefühl. Innig verbunden mit dem moralischen ist die Kultur des religiösen Gefühles — denn eine sorgfältige Pflege des moralischen Gefühls kommt der Religiosität sehr zustatten. Vor allem aber darf die Erziehung, wie auch der Unterricht, die Pflege des ästhetischen Gefühls nicht vernachlässigen. Dieses zu wecken gehört in die späteren Kinderjahre, wo bereits der Verstand sich tätig zeigt, der durch die intellektuellen Gefühle, welche zunächst der Unterricht zu wecken hat, zur freien geistigen Entfaltung aus dem Dunkel der Unwissenheit und Untätigkeit gehoben wird. —

Für eine pädagogische Betrachtung der Gefühle würde sich nun eine psychologische Einteilung derselben, wie sie z. B. Ziegler gibt, nicht eignen. Er schlägt drei Möglichkeiten vor: Intensität, Dauer und Qualität. Beim Zögling handelt es sich vor allem um die Bildung der Qualitätsgefühle, insofern sie auf äußeren Sinnesreiz hin oder durch Vorstellungen hervorgerufen werden. Intensität und Dauer der Gefühle aber sind in der Erziehung erst sekundärer Art, weil sie auf der Erweckung derselben beruhen. Von praktischem Werte aber scheint die Scheidung der Qualitätsgefühle zu sein in a) körperliche, b) ästhetische, c) intellektuelle, d) sittliche, e) religiöse.[4]

Ostermann[5] wie Habrich[6] teilen die Gefühle nach ganz anderen Gesichtpunkten ein.

Ostermann zerreißt förmlich die Gefühle, indem er einerseits Gefühle der Lust, Unlust und gemischte Gefühle (= Färbung), ander-

[1] Vgl. Niemeyers Grds. I, 146.
[2] A. a. O. I, 145.
[3] A. a. O. I, 147.
[4] Ziegler, Das Gefühl. S. 107 f.
[5] W. Ostermann, Lehrbuch der Pädagogik. Oldenburg 1894. S. 139.
[6] L. Habrich, Pädagogische Psychologie. Kempten 1901.

seits sinnliche und geistige Gefühle (nach den veranlassenden Ursachen) unterscheidet, gerade als ob die sinnlichen und geistigen Gefühle nicht lust- oder unlustgefärbt wären.

Habrich „scheint" sich an Jodl anzulehnen, welch letzterer die höheren geistigen Gefühle — abgesehen von den sinnlichen — in zwei Gruppen einteilt:

„Gewisse Formen sind von den jeweiligen Bewußtseinsinhalten als solchen ganz unabhängig und ergeben sich nur aus den Verhältnissen der jeweils vom Bewußtsein zu vollbringenden Leistung zur Leistungsfähigkeit des Subjekts oder aus den Verhältnissen des Ablaufs und der Hemmung eingeleiteter Reproduktionen: Formgefühle in zweifacher Gestalt als Kraft und Spannungsgefühl. Andere Gruppen beruhen durchaus auf dem Wohl und Wehe des fühlenden Subjekts und zugleich auf der Tatsache, daß das fühlende Subjekt . . . anderen bewußten und fühlenden Wesen eingegliedert ist." Jodl nennt diese Gefühle Inhaltsgefühle, Gefühle, die mit einem bestimmten Sachverhalt gegeben sind. „Das eigentlich Entscheidende ist aber doch die Wertung eines bestimmten Sachverhaltes für die eigene Gesamtperson durch Vermittlung und unter Berücksichtigung anderer Personen. Aus diesem Grunde heißen wir sie Personengefühle."[1]

Habrich nun verfolgt eine fast gleiche Einteilung, indem er die „von der Form oder dem Verlaufe des Vorstellungslebens und der Tätigkeit abhängigen Gefühle" als Formalgefühle, die vom Inhalte des Seelenlebens bestimmten als qualitative Gefühle bezeichnet.

Für die Pädagogik von praktischer Bedeutung scheint mir nun jene Einteilung zu sein, welche auf die sinnliche und geistige Natur des Kindes Rücksicht nimmt. In dem kleinen Kinde erwacht zuerst nur das Gefühl, welches auf Grund der von der Außenwelt her momentan empfangenen Sinnesreize entsteht. Das Kind hat Lust und Unlust, indem es auf die Empfindungsinhalte reagiert oder nicht.

So unterscheiden wir ein sinnliches Gefühl, insofern es nur in den äußeren Sinnenreizen seine Ursache hat, „ohne daß dabei Vorstellung und Denken beteiligt sind. Wir fühlen bei heißem Wetter im kühlen Walde ein Wohlgefühl, ein Mißbehagen in dumpfer Luft ohne Dazwischenkunft geistiger Tätigkeit. Indes gibt es auch sinnliche Gefühle, die durch Vorstellungen vermittelt werden".[2]

Wir haben weiter zum Gegenstand unserer Abhandlung die geistigen Gefühle und teilen dieselben ein in

a) formale,
b) qualitative,

diese letzteren zerfallen in

1. intellektuelle,
2. ästhetische,
3. moralische,
4. religiöse.

[1] Jodl, Lehrbuch d. Psychol. 1896. S. 643 f.
[2] C. Krieg, Lehrbuch der Pädagogik. Paderborn 1893. S. 291.

Die Pflege der einzelnen Gefühle.

I. Das sinnliche Gefühl.

§ 3.

Wesen und Ursprung des sinnlichen Gefühls.

Wie wir oben bereits erwähnt haben, wird das sinnliche Gefühl unmittelbar durch den sinnlichen Reiz hervorgerufen. Dieser Reiz besitzt die Eigenschaft, zunächst Empfindungen zu wecken, welche von einem Gefühle der Lust oder Unlust begleitet sind. Dabei ist wohl zu beachten, daß Empfindung und Gefühl voneinander grundverschieden sind, so daß z. B. eine unangenehme Empfindung ein Lustgefühl auslösen kann. Dasselbe ist der Fall, wenn ein Kranker eine bittere, unangenehm schmeckende Arznei genießt, dabei aber von dem freudigen Gefühle, auf Grund eben dieses bitteren medizinischen Mittels bald zu genesen, durchdrungen wird. Und so dürfen wir sagen, daß jede körperliche Empfindung nicht immer das analoge Gefühl hervorzurufen vermag, jedesmal aber da, wo die Vorstellung eine ganz anders geartete ist und dem Eindrucke gegenüber, welchen die Empfindung bezw. der Sinnenreiz gemacht, die größere Energie behauptet.

„Diejenigen Gefühle, welche in ihrem Auftreten an Empfindungen geknüpft sind und den Wert der betreffenden Reize für die Förderung oder Schwächung der Lebenstätigkeit des empfindenden Organes oder des Organismus überhaupt, soweit derselbe den Teilen im wesentlichen gleichartig ist, im Bewußtsein abspiegeln, werden hier sinnliche Gefühle oder Gefühle der primären Stufe genannt. . . . Die Gefühlswirkung der Empfindung ist als eine davon gesonderte Bewußtseinserscheinung zu erkennen."[1] „Nicht weil etwas gut oder förderlich ist, fühlen wir es angenehm oder als Lust, sondern was uns als Lust erscheint, nennen wir gut und nützlich. . . Der Grund des Gefühls liegt nicht in der Erkenntnis, sondern in den Entwicklungsgesetzen, welche die höchst zweckmäßigen kausalen Beziehungen zwischen der Nützlichkeit und Schädlichkeit der Reize und den Gefühlen erzeugt haben."[2]

Welche Stellung die sinnlichen Gefühle in der fühlenden Persönlichkeit gegenüber den geistigen einnehmen, erklärt Lipps in folgendem: „Mag die Lust, die eine sinnliche Empfindung weckt, eine noch so intensive sein, so haftet an ihr doch, ohne alle Reflexion, also unmittelbar, indem ich das Gefühl erlebe, dies, daß sie sozusagen auf der Oberfläche zu bleiben oder doch nur Oberfläche zu haben scheint. Es fehlt ihr jene eigentümliche Größe, die wir eben als *Tiefe*, vielleicht auch als Würde oder Weihe bezeichnen; es fehlt ihr, kurz gesagt, das, was allemal den *ästhetischen* Genuß und die *sittliche* Freude, etwa an einer edlen Tat, auszeichnet.

Es fehlt ebenso dem Gefühle der sinnlichen Unannehmlichkeit, auch wenn es, wie etwa dem heftigen körperlichen Schmerz gegenüber, die größte Höhe gewinnt, das, was beispielsweise das Gefühl

[1] Jodl a. a. O. S. 380. [2] Jodl a. a. O. S. 384.

der Trauer, des seelischen Schmerzes, der sittlichen Empörung charakterisiert. Diese Gefühle scheinen aus der größeren Tiefe unserer Persönlichkeit emporzutauchen oder in größere Tiefe der Persönlichkeit hinabzureichen.

Dieser Interpretation der Eigentümlichkeit solcher Gefühle entspricht aber der wirkliche Sachverhalt. Dort, bei den sinnlichen Gefühlen, bin ich sozusagen in einem Punkte an der Oberfläche der Seele getroffen. Hier ist mehr oder minder die Persönlichkeit in ihrer ganzen Breite und Tiefe erfaßt und in Mitleidenschaft gezogen."[1]

Niemeyer hat in dem Abschnitte über sinnliches Gefühl keine Definition über dasselbe gegeben; darum glaubten wir, dem Folgenden eine kurze, den Anschauungen der neueren Psychologie adäquate vorausschicken zu müssen. Die Verwechslung, welche Niemeyer hinsichtlich des Gefühls und der Empfindung beibehält, wurde schon im ersten Teile erwähnt.

§ 4.

Die Kultur der sinnlichen Gefühle.

Eine der wichtigsten Aufgaben bei der Erziehung des Kindes in seiner frühesten Jugend erwächst der Mutter und später dem Erzieher in der Pflege der sinnlichen Gefühle. Gerade in den ersten Jahren des Menschen, wo er nur dem Triebe nach Nahrung und Bewegung freien Lauf läßt, wo die Vernunft noch in tiefem Schlummer liegt, muß vor allem die ernste Sorge darauf gerichtet sein, die sinnliche Lust, welche durch Speise und Nahrung geweckt wird, in den rechten Bahnen zu halten. Denn dieses Gefühl läßt sich, ist es einmal durch übermäßigen Reiz aus der Art geschlagen, selten mehr auf das erwünschte Ebenmaß zurückführen. Bezüglich des Gebrauches der Nahrungsmittel macht Niemeyer folgende Bemerkung: „Es gehört zu den Vorzügen der körperlichen Natur des Menschen, daß er sich an die größte Mannigfaltigkeit der Nahrungsmittel gewöhnen, beinahe alles vertragen und sich dabei wohlbefinden kann. Je früher er daher, wiewohl auch hier stufenweise, an alles gewöhnt ist, desto unabhängiger wird er in dem folgendem Leben . . . von der Kost sein; er wird überall genug finden, sich zu sättigen und dabei gesund zu bleiben. Ängstliche Künstelei in der Wahl der Speisen und peinliche Vorenthaltung dessen, was erst durch Versagung Reiz gewinnt, ist daher in der Erziehung mehr nachteilig als nützlich, und Nachsicht gegen Kinder, die bald dies bald jenes nicht essen wollen, — die seltenen Fälle eines unüberwindlichen Ekels abgerechnet, — ist allezeit Verziehung, sowie Belohnungen durch Leckerbissen das sicherste Mittel, sie lecker und naschhaft zu machen."[2] Was in Hinsicht auf die Sorge für den Sinnesreiz, der durch den Geschmack erzeugt wird, gilt, das muß ein gewissenhafter Erzieher auch bei den übrigen Sinneswerkzeugen befolgen. Die Hauptaufgabe ist eben auch hier nicht bloß ein oberflächliches Überschauen, sondern ein tiefgehendes Studium des leib-

[1] Th. Lipps, Vom Fühlen, Wollen und Denken. S. 166.
[2] Niemeyers Grds. I, 55

lichen Organismus und seiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit gegenüber sinnlichen Eindrücken. „Der Grad ist verschieden und für die Beobachtung der Individualität nicht gleichgültig."[1] Keineswegs aber darf die Erziehung auf eine völlige Apathie oder Empfindungslosigkeit beim Zöglinge abzielen, auch nicht eine gewisse Gleichgültigkeit gegen Wohlgeschmack und Wohlgeruch und die anderen Sinnesreize heranbilden. „Mit Hinsicht auf die Erfahrungssätze wird der praktische Erzieher überhaupt dahin zu sehen haben, daß soviel als möglich ein gewisses glückliches Mittelmaß erhalten oder, wo es nicht in der Naturanlage ist, hervorgebracht werde."[2] Dieses Mittelmaß aber ist wohl am sichersten dadurch zu erreichen, daß in der Kindheit die Lust, welche durch die niederen Sinne des Geschmackes und Geruches erzeugt wird, nicht die Oberhand über die höheren Sinne gewinnt.

Da der Mensch eine höhere Bestimmung in sich trägt als nur an dem zu haften, was den sinnlichen Genuß reizt, so ist es für den Erzieher von Wichtigkeit, auf eine Verfeinerung jener Sinne hinzuwirken, welche ein sinnlich-geistiges Lustgefühl hervorbringen. Und dies sind der Gesichts- und der Gehörsinn. Es ist für die Erziehungskunst keineswegs gleichgültig, ob das Kind schon in den ersten Jahren, wo allmählich der Vorstellungskreis seine Bahnen erweitert, den Farbenunterschied kennen lernt und das Ohr für einfache, wohlklingende Töne empfänglich macht oder nicht. Hier berühren wir schon das Gebiet der Ästhetik, das in einem nachfolgenden Paragraphen noch eigens behandelt wird. Gerade durch Gesicht und Gehör erhält das Kind die Erkenntnis der Außenwelt, und der Eindruck, den dieselbe auf das Gefühlsleben macht, hängt ab von der Feinheit dieser Sinne.

Bezüglich des rein körperlichen Gefühls — dem gemeinen Sprachgebrauch zufolge eben nur „Gefühl" (psychologisch-Tastsinn) geheißen — hat die Erziehung auf eine gewisse Abhärtung zu sehen und den Hang nach zu großer Weichlichkeit einzudämmen. Abgesehen von anormalen Zuständen gilt hier das Wort: „natura paucis contenta." Kinder fühlen sich viel glücklicher, wenn sie in frühester Jugend abgehärtet worden und gegen Wind und Wetter unempfänglich sind, als verzogene Kameraden, die nur das schützende Dach und die warme Zimmerluft lieben gelernt. Die Kleidung weise nichts Überflüssiges auf, sei so einfach wie möglich, den Temperaturverhältnissen der Jahreszeiten angepaßt und bequem gefertigt ohne Nachteil für das Wachstum und die Gesundheit des Zöglings. Die Schlafstätte des Kindes weise im allgemeinen dieselben Eigenschaften auf. „Kinder schlafen auf hartem Boden ohne Decken so süß, als man immer in Federn schlafen kann; sie begehren kein anderes Lager, wenn sie nicht durch unsere Weichlichkeit verwöhnt sind."[3] Welcher Gefahr hierin die Kinder gerade in den höheren Ständen ausgesetzt sind, darüber spricht sich Niemeyer an anderer Stelle aus.[4]

[1] Niemeyers Grds. I, 119.
[2] Niemeyers Grds. I, 119.
[3] Ebenda I, 120.
[4] Ebenda I, 313.

Eine äußerst heilsame Körperempfindung, speziell Muskelbewegung, welche von einem bedeutenden Lustgefühl begleitet ist, wird durch die Gymnastik ausgelöst. Von den ersten Bewegungsversuchen des Kindes sagt Niemeyer: „Das Kind, das sich selbst auf den Füßen halten, gehen, laufen kann, wenn es aufrecht geht, sich von einem Ort zum anderen langsamer oder schneller bewegt, springt, klettert, gerade sitzt und etwas vornimmt — drückt durch das alles eine gewisse innere Tätigkeit aus. Sein Gedanke und sein Wille sind auf irgend etwas gerichtet. Es merkt auf, will nach einem ihm vorschwebenden Ziel, hebt sich freudig über den Boden, drückt seine Lust, seine Freude, seine Hoffnung, seine Furcht, seinen Schmerz aus. . ."[1]

Was aber das Kind noch dunkel fühlt, das kommt eben durch die vielfachen Übungsformen dem reiferen Zöglinge zum Bewußtsein. Ein Lustgefühl durchzieht ihn, ergreift ihn, wenn im Turnen seine schlaffen Muskeln zu frischer Tätigkeit geweckt und der ganze Körper durch einen schnelleren Blutkreislauf, durch Strecken oder Dehnen, durch Beugen oder Zusammenfalten des ganzen Gliederbaues eine höhere, regere Aktivität erfährt. Abgesehen von dem hygienischen Werte der Übungsformen verlangt Lion (System § 22), daß „ihre Ausführung eine gewisse Heiterkeit des Gemütes und eine leichte Ermüdung des angestrengten Körperteiles, ein körperliches und ein geistiges Lust- und Wohlgefühl erzeuge". Ähnlicher nennt Ling „Freude und Friede" als Gewinn der gymnastischen Tätigkeiten und Guts Muths bezeichnet die Gymnastik als „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude".[2]

Niemeyer gibt in ähnlicher Weise seinen Gedanken Ausdruck, wenn er schreibt:

„Außer dem wohltätigen Einflusse der Gymnastik auf Gesundheit, Stärke, Gewandtheit des Körpers ist sie auch moralisch nicht ohne Nutzen. Ein sehr großer Teil der Stunden, welche in Familien, Erziehungsanstalten und höheren Volksschulen gymnastischen Übungen, zu hoher Freude der Jugend, gewidmet werden könnten, wird oft noch entweder in leerem Müßiggange oder am Kartentische oder in einer verderblichen, oft zerstörenden Geselligkeit verloren oder in einem unjugendlichen Mißmute verlebt. Welche Eindrücke dies alles in dem Charakter zurücklassen müsse, bedarf wohl keiner Erinnerung."[3]

Den Einfluß, den die Gymnastik auf das moralische Gefühl macht, erörtern wir an betreffender Stelle.

Die Abhärtung, welche gegen jede leichte Druck- und Tastempfindung, aber auch gegen geringeren Schmerz ein pädagogisches Schutzmittel bildet, sollte in keinem elterlichen Hause vernachlässigt werden. Sie ist einer kräftigen Entwicklung des ganzen Organismus im höchsten Maße förderlich und stählt den ganzen Körperbau. Damit aber ist stets ein Lustgefühl verbunden, ein Gefühl der Freude über

---

[1] Niemeyers Grds. I, 61.
[2] W. Rein, Handbuch d. Pädag. VII, 129. (Turnen; A. v. Hausmann.)
[3] Niemeyers Grds. I, 64.

die Gesundheit und Lebenstätigkeit des ganzen Körpers. Wir sind uns dessen selten bewußt, schätzen aber im Falle einer Krankheit oder Indisposition des Organismus sofort den Wert des gesundheitlichen Zustandes und des damit empfundenen Gefühls sehr hoch ein. Dieses Gefühl aber hängt mit der Ausbildung der Sinneswerkzeuge zusammen, die in der Erziehung weder abgestumpft noch überreizt werden dürfen. Aber eine gewisse Abhärtung, besonders was das körperliche „Gefühl" anlangt, bietet auch der Entfaltung des Geistes freie Bahnen.

Niemeyer hat in dem Passus der Kultur der sinnlichen Gefühle an der oben angegebenen allgemeinen Direktive der Einhaltung eines „Mittelmaßes" mit vollem Rechte festgehalten und warnt in einem eigenen Abschnitte vor einem „Übermaß sinnlicher Gefühle". Er bespricht hauptsächlich die auf dem Geschmacke und der Empfindsamkeit des Körpers beruhenden Gefühle — Leckerhaftigkeit und Weichlichkeit — und warnt vor der Heranbildung eines „jungen Epikureers, der sich bei allen Gelegenheiten schwächlich und weichlich zeigt, wo die Beherrschung der sinnlichen Gefühle notwendig wird," und lehrt, die Jugend in der „Entbehrung" zu üben und sie „einfach" zu erziehen, „ihre Sinne werden dann von erkünstelten Bedürfnissen nichts wissen".[1]

Am Schlusse der Betrachtungen über das sinnliche Gefühl angekommen, geben wir uns den Anschein, als ob wir den Standpunkt verlassen hätten, den wir bei der Scheidung von Empfindung und Gefühl eingenommen. Es ist ganz klar, daß die Sinne vorerst nur Empfindungen erzeugen, die lediglich zuerst den Körper affizieren und durch diesen als den Träger des geistigen Lebens zum Gefühle gelangen. So könnten wir nicht unmittelbar von einem „sinnlichen" Gefühle reden, da ja der Weg vom Sinn bis zum Gefühl nicht ein gerader, sondern ein vermittelter ist. Da aber die Gefühle der Lust bezw. der Unlust in einem unzertrennlichen Verhältnisse mit dem äußeren Sinnenreiz stehen (freilich nur dann, wenn die ganze Persönlichkeit der Wirkung des Sinnenreizes entgegenkommt und nicht durch ein anderes, geistiges Gefühl, z. B. der Trauer, von allem außer ihr Vorsichgehenden abgelenkt wird und nichts „beachtet") — so haben wir diese Gefühle „sinnliche" genannt. Ihnen haftet eben, wie bereits erwähnt, eine gewisse „Oberfläche" an, oder sie treten zu den Strebungsgefühlen über, wie z. B. beim Streben nach einer guten Geschmacksempfindung, und zielen ab auf ein Gefühl der Befriedigung, aber geistig-sinnlicher Natur. Kurz gesagt, es sind Gefühle der Lust und Unlust nicht am Geistigen, sondern am Sinnlichen.

II. Die geistigen Gefühle.

Das, was die Erziehung und der Unterricht neben der Ausbildung des Verstandes und Willens stets im Auge zu behalten hat, ist die Pflege der Gefühle, insofern sie ja immer das Bewußtsein des

[1] Niemeyers Grds. I, 121.

heranreifenden Kindes begleiten. Alles, was das Kind erlebt, das erlebt es nach einer bestimmten Weise. Und diese Weisen sind eben die Gefühle.

Diese Gefühle nun haben wir oben eingeteilt in formale und qualitative und nannten sie geistige, hauptsächlich deshalb, weil sie mit der inneren Tätigkeit des vorstellenden und wollenden Subjektes verbunden sind. Bei den geistigen Gefühlen tritt nicht so sehr der äußere Sinnenreiz als erregendes Medium in den Vordergrund, sondern hier spielt der denkende und reproduzierende Geist — wenn wir so sagen dürfen — die Hauptrolle.

a) Die formalen Gefühle.

§ 5.

Das Gefühl der Tätigkeit.

„Das Tätigkeitsgefühl gehört verschiedenen Sphären an. Es ist Gefühl des perzeptiven, des apperzeptiven, des assoziativen Tuns; Gefühl der Tätigkeit der Erinnerung und Phantasie; Gefühl der aktiven Zuwendung der Aufmerksamkeit zu Gegenständen der Wahrnehmung, Erinnerung, Phantasie; Gefühl der Tätigkeit des Erfassens, Festhaltens, Sichversenkens, Sichvertiefens, der aktiven Vereinheitlichung oder Sonderung, des Abstrahierens usw., Gefühl des strebenden Fortgehens am Leitfaden der Assoziationen. Es ist weiter Gefühl der intellektuellen Tätigkeit, des Besinnens, Fragens, Nachdenkens, Forschens. Es ist endlich Gefühl des praktischen, nach außen gerichteten Tuns."[1] Dieser Mannigfaltigkeit der Tätigkeitsgefühle gegenüber greifen wir nur jenes Tätigkeitsgefühl heraus, welches sich in dem „Kraftgefühl" repräsentiert.

Das bedeutet nun folgendes:

Habe ich eine Arbeit zu leisten, so fühle ich mich eben arbeitend oder wirkend, oder aber ich fühle eine Wirkung, die in mir oder gegen mich geschieht. Jenes Gefühl ist das Gefühl des „Tuns" oder der „Tätigkeit", der Bemühung oder Anstrengung, dies das Gefühl des „Erleidens". Das Gefühl der Energie des „Wirkens ist das Gefühl der Kraft. . . . Ich fühle die Kraft meines Tuns oder ein Wirken in mir oder gegen mich von bestimmter Kraft."[2]

Insofern nun der Mensch in einer nach außen gerichteten Tätigkeit, z. B. des künstlerischen Schaffens sich befindet, hat er ein Gefühl der Tätigkeit, das hinwiederum Kraftgefühl und zwar lustvolles Kraftgefühl ist, wenn seinem Wirken und seiner Tätigkeit kein Widerstand entgegensteht. Ist das der Fall, so entsteht bei Überwindung dieses „Hemmnisses" das Gefühl der Anstrengung, tritt dagegen die Energie der Gegenwirkung hinter der meines Wirkens ganz zurück, so entsteht das Gefühl der Leichtigkeit. Endlich tritt, indem das Ziel erreicht ist, ein Gefühl der Lösung der Spannung oder Bemühung ein — das Gefühl des Gelingens, näher des Erfolges, immer-

[1] Lipps, Leitfaden der Psychologie. S. 279.
[2] Lipps a. a. O. S. 211.

hin ein Gefühl der Befriedigung. Erlahmt dagegen meine „Kraft" gegenüber der Energie des Widerstandes — so habe ich das Gefühl des Mißerfolges — der Ohnmacht — es ist das Gefühl des Erleidens.

Diese Weisen des Tätigkeitsgefühles sind eben für den Pädagogen in der Erziehung wie im Unterrichte von nicht zu unterschätzendem Werte, besonders da, wo es darauf ankommt, in dem Zögling Liebe und Freude zu äußerer und innerer Arbeit heranzubilden.

§ 6.

Die Kultur des Tätigkeitsgefühls.

Niemeyer hat der Bildung dieses Gefühls keinen eigenen Abschnitt im Rahmen des „Gefühlsvermögens" gewidmet; darum erscheint es als unsere Aufgabe, aus seinem ganzen Werke diejenigen Stellen herauszulesen, in welchen er diesem Gefühle kurze Aufmerksamkeit schenkt.

Schon im frühesten Kindesalter macht sich ein äußerst lebhafter Trieb zur Tätigkeit bemerkbar. Dadurch daß das Kind sich bemüht, seinen Ort durch Gehen, Laufen, Hüpfen und Springen zu wechseln, drückt es schon eine innere Tätigkeit aus und ist von einem lustigen Gefühle begleitet.[1]

Dieser Trieb nach steter Tätigkeit muß vor allem da ausgebildet werden, wo der Unterricht einsetzt. Vor den Schuljahren ist es ein Haupt- und Meisterstück der ersten Erziehung, eine dem jedesmaligen Alter angemessene Beschäftigung zu finden. „Gibt man dem Körper und Geist der Kinder Anlaß zu Tätigkeiten, die nicht über die Kräfte gehen, so kann man fast sicher sein, daß sie kaum eine Versuchung fühlen werden, Böses zu tun oder auf Torheiten zu verfallen."[2] Im Gegenteil, die Kinder freuen sich über eine Beschäftigung, die ihrem „Können" angemessen ist, und doppelt ist die Freude, wenn sie mit den beglückenden Gefühlen des Erfolges gekrönt ist. Die Schule nun hat auf die Bildung solcher Gefühle besonders acht zu haben. „Der Lehrer muß im Unterrichte darauf Bedacht nehmen, mit der kindlichen Lerntätigkeit die gedachten Lustgefühle zu verknüpfen und die Unlustgefühle der Tätigkeit von derselben fernzuhalten. Er muß darum die Fragen und Aufgaben für die Kinder so einrichten, daß die Kinder zwar ihre Kraft nötig haben, aber auch das Gefühl nicht verlieren, daß sie den Anforderungen gewachsen seien. Dann entstehen in ihnen die Lustgefühle der Kraft, der Leichtigkeit und des Erfolges. Wählt der Lehrer die Aufgaben zu schwer oder zu umfangreich, sei es für mündliche oder schriftliche Beschäftigung, so erlahmt der Schüler. Das Unlustgefühl der Schwäche, der Ohnmacht drückt ihn nieder. Der Lehrer muß den Schüler auch die Freude des Erfolges kosten lassen. Er wähle daher die schriftliche Aufgabe nicht größer, „als daß die Mehrzahl der Schüler sie völlig fertig bringen kann."[3]

Ein wichtiges Moment, dessen sich der Lehrer immer bewußt bleiben soll, liegt besonders in der weisen Beurteilung der Leistungen

[1] Niemeyers Grdf. I, 61. [2] Niemeyer a. a. O. I, 146.
[3] L. Habrich, Pädag. Psychologie. S. 282.

des Schülers, im verständigen Maßhalten in Tadel und Strafe, wovon die Gefühle des Erfolges oder Mißerfolges im Schüler zu allermeist abhängen. Bedeutsam zur Erweckung und Bildung des eigenen Kraftgefühles ist die Selbsttätigkeit des Kindes. Die Beförderungsmittel derselben gibt Niemeyer in folgendem an:

„Die Selbsttätigkeit des Zöglings befördert man in der Anwendung seines eigenen Verstandes: 1. durch häufige Aufforderungen, über Dinge, welche innerhalb des Gesichtskreises der Jugend liegen, Urteile zu fällen; 2. durch beständige Gewöhnung, von allen Dingen dieser Art Grund und Ursache anzugeben, folglich nicht leichtgläubig zu sein; 3. durch geflissentliche Erschwerung mancher Aufgabe, statt der falschen Erleichterungsmethode, bei welcher keine Kraft der Seele gespannt wird; 4. durch das Bemühen, wenn geirrt ist, den Grund des Irrtums selbst finden zu lassen, betrifft es sinnliche Gegenstände, durch Annäherung und genauere Untersuchung der Objekte; betrifft es Verstandesideen, teils durch Zuhilfenahme der Erfahrung, teils durch Entwicklung der Begriffe; 5. durch Veranstaltung recht vieler Gelegenheiten, wo sich besonders der praktische Verstand oder die Fertigkeit, gewisse Begriffe und Kenntnisse auf vorkommende Fälle mit Leichtigkeit anzuwenden, äußern kann; wozu selbst Vergnügungen, Ausführung kleiner Pläne, in den Weg geworfene Schwierigkeiten Anlässe werden können; 6. durch öfteres gemeinschaftliches Überlegen, wie dieses und jenes anzufangen, und durch Achten auf die eigenen Vorschläge, die Kinder tun; wobei man sich die Miene geben kann, nicht selbst auf alles gekommen zu sein, um ihnen das Vergnügen zu verschaffen, sich als Schöpfer dieser und jener Idee zu betrachten und ihnen dadurch zum Selbstgefühl und zum Genuß ihrer Kräfte zu verhelfen. Besonders kann aber 7. die Methode des eigentlichen Unterrichts und die Wahl des ersten Lehrstoffes sehr viel hierzu beitragen."[1] — . . .„Außer den Lehrstunden befördert man die Selbsttätigkeit durch die zur Pflicht gemachte Vorbereitung . . . durch Memorieren, häufige Aufgaben schriftlicher Arbeiten (Aufsätze) und durch das eigene Studium."[2] „Je selbsttätiger sich der Schüler fühlt, je mehr er der eigenen Tätigkeit seines Geistes zu danken haben wird, desto mehr Liebe für die Wissenschaft wird er gewinnen."[3]

Neben der Sprachlehre und der Naturkunde gewährt besonders unter Anwendung der heuristischen Lehrmethode der Unterricht in der Arithmetik und Mathematik dem Schüler eine erhöhte Selbsttätigkeit. Die Freude am Gelingen, das Gefühl des Erfolges kommt wohl in keinem Fache beim Kinde so sehr zum Ausdruck als eben beim Rechenunterrichte, wo der in der Höhe gaukelnde Finger dem Auge des Lehrers ein zielbewußtes, freudiges „εὕρηκα" anzeigt. Besonders das Kopfrechnen spornt den Schüler zur äußersten Denktätigkeit an und löst ein Gefühl des Triumphes aus, wenn der kleine Kopf die Schwierigkeit des Exempels überwunden hat. Das Rechnen verliert nie seine

[1] Niemeyers Grds. I, 109.
[2] Niemeyer a. a. O. II, 19.
[3] Niemeyer a. a. O. II, 109.

eminent praktische Bedeutung. Das spricht Niemeyer aus, indem er sagt: „Das Kopfrechnen muß auch in der Folge . . . noch immer geübt werden, weil es im praktischen Leben so vortreffliche Dienste leistet, auch für viele Kinder durch das Gefühl erhöhter Tätigkeit zur angenehmen Beschäftigung wird.“ [1]

Über die heuristische Lehrmethode zitiert Niemeyer eine äußerst beachtenswerte Stelle des praktischen Schulmannes C. R. Matthias, der wir folgenden Satz entnehmen:

„. . . Bei jener (der heuristischen Lehrmethode) findet er (der Schüler) selber oft den kürzesten Weg ans Ziel und fühlt, an demselben angelangt, in sich Kraft und Mut zu weiterem Fortschreiten erhöhet. . . . Man lasse nur Schüler, die nie anders als durch sie (die sokratische Lehrmethode) zum Denken angeführt werden, versuchen, allein etwas zu erforschen: wie verlassen werden sie sich fühlen, wie sowenig sich Kraft zutrauen, das Verlangte zu leisten.“ [2]

Die Pflege der Selbsttätigkeit ist für den heranwachsenden jungen Mann so unentbehrlich, daß darauf die ganze Ausgestaltung seines künftigen Berufes basiert. Wer nicht selbsttätig zu sein gelernt hat, wird nie selbständig im Urteil und im Handeln werden, und das ihn nie verlassende Gefühl der geistigen Schwäche und Ohnmacht wird für sein berufliches Leben ein Hemmschuh sein, der ihn an „selbständigem, selbsttätigem, freiem Handeln“ stets hindern wird. Darum wird der Lehrer, sooft es angängig ist und die Forderungen der Leistungsfähigkeit der Schüler entsprechen, auf das „selbsttätige“ Suchen, Finden und Denken der Kinder ein besonderes Augenmerk haben. „Je mehr der Unterricht die kindliche Selbsttätigkeit benutzt, um so mehr regt er die Lustgefühle der Tätigkeit und Kraft an, um so mehr befriedigt er das Kind, um so leichter erlangt er dessen Hingabe.“ [3]

§ 7.

Die Gefühle der Erwartung und der Hoffnung, der Überraschung und Enttäuschung, der Furcht und des Schreckens ꝛc.

Diese Gefühle sind hauptsächlich an die Bedingungen geknüpft, wie sie in den Assoziationen vorliegen. Lipps zählt sie deshalb unter die „Heim- und Fremdgefühle“.

„Erwartung entsteht, wenn die erfahrungsgemäßen Bedingungen derselben gegeben sind; oder was dasselbe sagt, jeder Vorstellungszustand, mag er nun Wahrnehmung oder Gewißheit heißen, der mit einer Wahrnehmung erfahrungsgemäß sich verbunden hat, drängt, wenn er von neuem entsteht, wiederum auf die Wahrnehmung hin, es sei denn daß anderweitige, erfahrungsgemäße Beziehungen die seelische Bewegung ableiten, also das Drängen aufheben. Der Ausdruck ist nichts anderes als eine Anwendung des Gesetzes der Reproduktion, demzufolge jedes seelische Geschehen, wenn es erregt wird, sich wiederherzustellen sucht, so wie es ursprünglich sich vollzog; nur

[1] Niemeyers Grds. II, 99.
[2] A. a. O. II, 110.
[3] Habrich, Pädag. Psychologie. S. 286.

mit dem Zusatz, daß dies lediglich so lange gilt, als nicht die seelische Bewegung nach anderer Richtung abgelenkt wird."[1]

Die Assoziationsgesetze liegen unseren Wahrnehmungen zugrunde; sie weisen uns innerlich von Wahrnehmungen zu Wahrnehmungen oder von bloßen Vorstellungen zu Wahrnehmungen. Wahrnehmungen lassen uns nun ähnliche Wahrnehmungen „erwarten". „Und beliebige Erlebnisse wecken ‚die Erwartung' solcher Wahrnehmungen, die mit jenen auf Grund der Erfahrung zu einem Ganzen sich verwoben haben."[2]

Nach Jodl verknüpfen sich die formalen Spannungsgefühle auch mit Sachgefühlen (in der Mehrzahl) . . . so das Gefühl der Erwartung auf angenehme und unangenehme Dinge. Die auf angenehme Dinge gerichtete Erwartung wird Hoffnung, das Entgegengesetzte Besorgnis genannt. Die Hoffnung wird zur Sehnsucht, wenn der Gegenstand in so weite Ferne gerückt ist, daß er nur noch dem Wunsche, aber nicht dem wirklichen Gange der Dinge nach erreichbar erscheint. Die Hoffnung, welche, dem Ziele schon ganz nahe, immer noch an der Erreichung desselben gehemmt ist, wird zur Ungeduld.[3] Gegenüber dem „Wünschen" erklärt Lipps das „Hoffen" als eine Steigerung des Bewußtseins der Möglichkeit des Gewünschten zum Bewußtsein der Wahrscheinlichkeit.[4]

In die Zahl der Fremdgefühle nimmt Lipps das Gefühl der Enttäuschung als Gegensatz zum Gefühl der Befriedigung auf, das Gefühl des Überdrusses, das sich einstellt, wenn die Aufmerksamkeit zu einem Gegenstande hingelenkt und dabei festgehalten wird, der Gegenstand aber einer passiven Absorptionstendenz verfallen ist, also die Aufmerksamkeit natürlicherweise von ihm sich abzuwenden tendiert, das Gefühl des Schrecks, wenn das Erlebnis mit der Unvorbereitetheit eine große Eindrucksfähigkeit verbindet. An die Stelle des Schreckgefühls tritt das Gefühl der Überraschung, wenn das Moment der Fremdheit überwiegt. Endlich liegt ein eigenartiges Gefühl im Zweifel, der besagt, daß in mir Vorstellungen von Gründen und Gegengründen . . . zugleich bestehen und demgemäß gegeneinander wirken. Die Lösung des Zweifels ergibt die Gewißheit, somit das Gefühl der Gewißheit.[5]

§ 8.

Pädagogische Behandlung dieser Gefühle.

Der rein psychologischen Erklärung dieser Gefühle lassen wir nun einige Winke für den praktischen Erzieher und Schulmann folgen. Von einer direkten Bildung kann hier nicht die Rede sein, da es ja ein Ding der Unmöglichkeit wäre, etwa von einer Pflege des Gefühls der Erwartung oder der Überraschung zu sprechen; denn diese Gefühle

[1] Lipps, Grundtatsachen des Seelenlebens. S. 654.
[2] Lipps, Vom Fühlen, Wollen und Denken. S. 103.
[3] Jodl a. a. O. S. 657 f.
[4] Lipps, Vom Fühlen etc. S. 86.
[5] Lipps, Leitfaden der Psych. S. 273 und 242.

beherrschen den Menschen nur, wenn sich diese oder jene Gelegenheit bietet, und es ist ihm nicht gegeben, über diese Gefühle willkürlich zu verfügen. So z. B. kann der Mensch beim Gefühl des Schrecks, der Überraschung sich keineswegs derselben erwehren, wenn der Moment, der eben hier den Charakter des „Unerwarteten" an sich trägt, gekommen ist, wo diese Gefühle im psychischen Lebenszusammenhange plötzlich alle Energie in Anspruch nehmen. Es liegt die Intensität der Gefühle hauptsächlich in dem ganzen Naturell — die einen erschrecken oder fürchten sich vor demselben drohenden Erlebnis stärker als die anderen.

Die Erziehung darf die Gefühle der Erwartung, der Hoffnung ꝛc. deshalb keineswegs unbeachtet lassen, soll vielmehr sie in ihren Dienst stellen, um durch sie andere Gefühle wecken zu können.

„Die Gefühle der Erwartung spielen eine große Rolle im Leben. Namentlich die Hoffnung ist von großer Bedeutung. Hoffnung auf mancherlei Güter, auf Besserung seiner Lage, auf Erhaltung oder Besserung der Gesundheit, auf ein glückliches Alter u. a. verläßt den Menschen nie. Am größten ist Erwartung und Hoffnung beim Jüngling. Der Mann, der Greis hat durch das Scheitern mancher Pläne Entsagung, Verzichtleistung gelernt."[1] Aber auch das Kind erwartet, hofft, sehnt sich nach dem, was es wünscht. Da kann die Erziehung mit ihrem wohltätigen Einflusse einsetzen, den sie auf das „erwartende" Kind auszuüben vermag. Durch die Verheißung auf künftigen Lohn wird das Kind Gehorsam lernen, und im Gefühle dieser Erwartung greift es freudig zur Arbeit und vergißt des bitteren Schweißes, der mit ihr verknüpft ist. Beim kleinen Zögling, wo die Vernunft noch in tiefem Schlummer liegt, ist es sogar notwendig, das „Ding" der Belohnung vorher zu zeigen, damit das Kind in „der Erwartung" dessen um so bereitwilliger gehorcht. Ganz anders ist es beim Unterricht. Hier ist das Gefühl der Erwartung innig mit der Aufmerksamkeit, besonders der willkürlichen, verbunden. Die Teilnahme am Unterrichte ist die conditio sine qua non, durch die dem Schüler das vom Lehrer Dargebotene als „erwartungsvoll" erscheint. „Was die natürliche Wißbegierde reizt, was angenehme oder auch gemischte Gefühle hervorbringt, was die Erwartung spannt, was die Neigungen zu begünstigen oder für dieselben brauchbar zu sein scheint, das beschauen, das hören Kinder mit einer ausnehmenden Anstrengung, weil es Teilnahme erweckt."[2]

Hier ist das rein geistige Gefühl der Erwartung im Kinde vorhanden, und ganz anders wird es lernen, wenn es gespannt, voller Erwartung und Hoffnung auf das Neue blickt, was der Unterricht noch bringen soll. „Der Unterricht soll darum die Erwartung und Spannung des Schülers erregen; er soll die Langeweile vermeiden."[3]

Weniger bedeutsam für das Erziehungswerk erscheinen die Gefühle der Enttäuschung oder der Überraschung. Sie können aber für das

[1] Habrich, Päd. Psychologie. S. 290.
[2] Niemeyers Grds. I, 100.
[3] Habrich, Päd. Psychologie.

heranwachsende Kind nicht ohne sittlichen Einfluß sein. Z. B. würde man ein Kind zu größerem Fleiße oder zu feinerem Anstande durch Verweigerung einer in Aussicht gestellten Belohnung — eine sehr fühlbare Enttäuschung — anspornen. Oder wer kann das Gefühl freudiger „Überraschung" in den Kinderherzen bemessen, wenn durch einen außergewöhnlichen Anlaß der Lehrer verkünden darf: „Kinder, heut' dürft ihr nach Hause gehen!" Sie kommen dann wieder um so lieber zur Schule, und der Lerneifer wird um so höher, und das Gefühl der Tätigkeit weckt die Willenskraft, das Gefühl der Freude überwindet jegliche Müheleistung. — Eine ganz eigenartige, zarte Behandlung schulden aber Eltern und Erzieher dem von Natur aus furchtsamen, leicht erschreckbaren Kinde.

„Daß die Furcht eines der charakteristischen Gefühle des Kindes ist, bedarf keines Beweises. Es scheint dem schwachen Kleinen eigen zu sein, zu zittern, wenn es einer neuen fremden Welt gegenüber gestellt wird."[1]

Die Erziehung hat daher die Aufgabe, das Kind von der „unbegründeten Furcht und dem unmotivierten Schrecken" — besser gesagt von dem Schrecken, der eben nur eine Kindesseele erfassen kann —, zu entwöhnen. „Der Erzieher muß die Kinder gegen alle heftigen Anfälle des Schreckens schützen, alle Andeutungen vermeiden, welche die kindliche Furcht entstehen lassen."[2]

Über Entstehung der Furchtsamkeit und Blödigkeit und deren Heilung sagt Niemeyer folgendes: „Furchtsamkeit und Blödigkeit entsteht aus einem zu schwachen Gefühle seiner Kräfte.

α) Einigen Anteil hat Temperament, Gesundheitszustand und Schwäche des Körpers. Es gibt natürlich furchtsame und furchtlose Kinder. Das meiste aber entsteht wieder aus verkehrter Erziehung.

β) Unzählige Kinder werden furchtsam gemacht und verschüchtert. Die unschädlichsten Dinge, z. B. Dunkelheit, Alleinsein, Frösche, Spinnen, Insekten, Leichname, Skelette werden ihnen als gefährlich, mithin als furchtbar vorgestellt; Dinge, die schädlich werden können, lehrt man sie bloß fürchten, statt ihnen Mittel dagegen zu geben. Selbst vor Menschen lehrt man sie sich scheuen, bringt sie beiseite, jagt sie fort, wenn Fremde kommen und — schilt dann, wenn sie menschenscheu und blöde sind! Das Fürchtenmachen wird wohl gar als Erziehungsmittel gebraucht.

γ) Vernünftige Erziehung wird alles tun, um von der Furcht und dem Erschrecken zu entwöhnen. Furcht ist oft für Gesundheit, Ruhe, Entschlossenheit, Tätigkeit äußerst gefährlich, ist schwächend und zerstörend. — Soweit es möglich ist, muß man sie durch Gewöhnung an alles, was nicht schädlich ist, gar nicht aufkommen lassen und dem Zögling zum Gefühl seiner Kraft verhelfen. Man rede nur nichts in Gegenwart der Kinder, was furchtsam macht; behandle nur allen Aberglauben als Dummheit und Lächerlichkeit; mache nichts daraus,

---

[1] J. Sully-Stimpfl, Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig 1897. S. 180.
[2] Sully a. a. O. S. 339.

wenn sie ins Dunkle gehen, im Finstern schlafen, häßliche oder ekelhafte Tiere, Leichname usw. anrühren. Man sei selbst unerschrocken; sie erschrecken sonst aus lauter Sympathie. — Sind sie schon furchtsam, so entwöhne man sie. Gewalt und Zwang verfehlen den Zweck; nach und nach erreicht man ihn gewiß. Besonders kann das Ehrgefühl hier mit Nutzen gebraucht werden. Überhaupt wird Furcht am besten durch eine andere Gemütsbewegung, z. B. durch Wißbegierde, Verlangen, selbst durch Liebe und Dankbarkeit überwunden. Durchs Feuer geht die Liebe, wenn sie retten kann.

δ) Die Blödigkeit und Menschenscheu ist zum Teil periodisch. Fast jedes Kind hat eine Anwandlung davon. Sie ist auch ebenso wenig ein sicheres Zeichen eines schwachen Verstandes als eines bösen Gewissens. Gerade die schwachen Köpfe sind am ersten dummdreist und unverschämt. Das bloße Zurufen: „sei dreist!" macht oft nur noch verlegener; es ist daher in der Regel besser, wenig Notiz davon zu nehmen. Das sicherste Mittel ist, Kinder zwar oft unter Menschen zu bringen, sich aber in der Gesellschaft nicht zu viel mit ihnen zu tun zu machen; sie nähern sich dann von selbst und lernen den Menschen und sich selbst vertrauen. Eine gewisse Beobachtung des Schicklichen muß übrigens von früh an Gesetz für sie sein. Diese kann erzwungen werden."[1]

Niemeyer hat hiermit im allgemeinen jene Verhaltungsmaßregeln angegeben, die jeder Erzieher befolgen muß, um das Kind von dem angstvollen, furchtsamen Gefühle zu befreien. Er spricht von Liebe und anderen Tugenden, die Furcht und Scheu niederdrücken. Und diese Liebe, das gegenseitige Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler sollen die Bande sein, die sie aneinander knüpfen und den Dämon der Furcht und Scheu unbeirrt rütteln lassen. Aber wie, in welcher Verfassung, mit welch drückenden, beklemmenden Gefühlen werden oft Kinder in die Schule geschickt? „Viele Eltern tun alles Erdenkliche, um den Kindern die Schule als Schreckensort hinzustellen."[2] . . . Da gilt es, dem Zagen des Kindes mit Milde entgegenzukommen, durch ein freundlich-väterliches Wort den furchtsamen Blick aufzuhellen. Kellner sagt: „Widersprich jenem bangen Herzklopfen und jenen trüben Erwartungen, mit welchen das Kind zum erstenmal aus der Ungebundenheit des freien Naturlebens und reinen Menschentums zagend in deine Schulstube tritt."[3]

Freilich darf der Erzieher wie der Lehrer z. B. durch zu weitgehende Familiarität nicht der ihm gebührenden Ehrfurcht zugleich mit der Menschenscheu verlustig gehen. Jene bleibt im Kinde zurück, solange das Ansehen seines Vorgesetzten ungetrübt ist. Diese verliert sich durch väterliches wohlwollendes Entgegenkommen.

Das Gefühl des Zweifels, der eben auch im Erwartenden in dem beständigen Hin- und Herfließen von Vorstellungen und Gegen-

---

[1] Niemeyers Grdf. I, 216.
[2] L. Kellner, Aphorismen. S. 1 f.
[3] Kellner a. a. O. S. 1.

vorstellungen entsteht, findet, weil es zu den intellektuellen Gefühlen gehört, spätere Behandlung.

§ 9.

Das Zustandsgefühl der Langeweile und dessen pädagogische Behandlung; die Erweckung des Gefühls der Heiterkeit.

Von den Gefühlen der Furcht und des Schrecks ꝛc. als Erlebnisgefühlen, welche durch die Weise ihres Auftretens und Hineintretens in den psychischen Lebenszusammenhang bestimmt sind, unterscheidet sich das Gefühl der Langeweile, das auf gar nichts bezogen wird. Sofern eben unser Vorstellungsverlauf psychisch gehemmt ist, eine innere Leere aufweist, können wir hier dem Gefühl der Langeweile den richtigen Platz anweisen. Außer diesem gibt es noch andere, wie die Gefühle der Trauer, Schwermut, Ärgerlichkeit, welche aber keine pädagogische Bedeutung besitzen. Nur das Gefühl der Heiterkeit, des Frohsinnes soll uns am Schlusse dieses Paragraphen kurz beschäftigen. Was ist nun das Gefühl der Langeweile?

Es ist „ein Unlustgefühl aus dem Widerstreit zwischen dem Bedürfnis intensiverer psychischer Betätigung und dem Mangel der Anregung dazu, bzw. der Unfähigkeit, mich dazu anregen zu lassen. Damit geht zugleich Hand in Hand der Mangel der Konzentration; Langeweile ist ein interesseloses Hin- und Hergehen".[1] Der Zustand der Langeweile oder diese innere Gesamtverfassung meines gegenwärtigen psychischen Lebensablaufes ist dadurch ausgezeichnet, daß ich es jetzt mit diesem, jetzt mit jenem Gedanken oder Gegenstand der Wahrnehmung versuche, dahin und auch dorthin meine Aufmerksamkeit hinwende, daß allerlei Empfindungen meines Körpers mir zum Bewußtsein kommen, die sonst absorbiert würden, aber bei allem dem nichts mich eigentlich interessiert, d. h. nichts kraftvoll mich erfaßt. Dieses Gefühl der Langeweile kann ein tödliches, also im höchsten Grade unlustgefärbtes sein . . . es läßt weder starke Lust, noch starke Unlust an Gegenständen aufkommen — ein Sachverhalt, der Grund der Unlust und vielleicht der höchstgesteigerten Unlust ist. . . . Die Langeweile ist Zerstreutheit im eigentlichsten Sinne des Wortes, so wie das Gegenteil derselben Konzentriertheit ist, sei es Konzentriertheit in einem Gegenstand der Lust oder in einem Gegenstand des Unlustgefühls."[2]

Diesen für den Pädagogen hochwichtigen psychologischen Ausführungen gegenüber hat die Erziehungskunst darauf zu sehen, daß nie das Gefühl der Langeweile das Kind ergreift, und wenn es Platz gegriffen hat, sobald als möglich durch anregende Mittel verscheucht wird. In dieser Beziehung hängt alles vom Lehrer ab, wie er den Unterricht gestaltet. „Der Unterricht soll die Langeweile vermeiden und dem Schüler stets angenehme Beschäftigung gewähren. Er soll auch die Gefühle der Erwartung in Tätigkeit setzen und den Schüler mit Hoffnung und Spannung auf das Folgende erfüllen.

[1] Lipps, Leitfaden der Psychologie. S. 278.
[2] Lipps, Vom Fühlen, Wollen und Denken. S. 174 f.

Das verlangt der Grundsatz: Der Unterricht sei anziehend oder interessant."[1]

Niemeyer hat in seinem zweiten Teile — Didaktik — ein besonderes Augenmerk auf die Erweckung der Teilnahme am Unterrichte gerichtet. Nur dadurch, daß der Lehrer die Teilnahme (das Interesse) bei den Kindern hervorrufen kann, wird alles Schwierige überwunden. „Die Langeweile ist die ärgste Sünde des Unterrichtes" — diesem Grundsatz huldigt Niemeyer ebenfalls und sucht teils durch Verwerfung verschiedentlich angewendeter Mittel, teils durch Einschärfung zweckmäßiger den Unterricht fördernder Mittel die Teilnahme und das Interesse zu wecken.

a) Vor allem darf kein Zwang auf den Lehrling ausgeübt werden; denn wer wider Willen lernt, der vergißt bald wieder, was er gelernt. Das Interesse, die Teilnahme ist sozusagen der beste Kitt, welcher alles festhält. Angenehme Beschäftigung, das ist das Losungswort, welches jeder Lehrer in seine Seele schreiben soll, bevor er die Schulstube betritt.

b) Unwille und Ungeduld, absichtliches Erschweren, störrisches Bestehen auf Beantwortung von Fragen, die das Kind nun einmal nicht zu beantworten weiß, . . . Schelten, Schimpfen . . . das alles macht die Schüler verdrießlich.

c) Niemeyer ist ein Feind von „Verheißungen", die den momentanen Fleiß erzwingen; dadurch wird das Interesse nur immer mehr von dem, was gelernt werden soll, abgelenkt. Von den positiven Mitteln gibt Niemeyer folgende an:

a) Der Lehrer mache den Kindern begreiflich, daß eine reichliche Kenntnis nur Gewinn bringe, und daß die Unwissenheit in der Sache, die gelehrt wird, äußerst schimpflich sei. Der Glaube der Kinder an seine Einsicht ist Vorbedingung zur Erweckung der Teilnahme.

b) Der Lehrer selbst bekunde ein lebhaftes Interesse am Unterrichte und drücke seine Teilnahme an den Fortschritten der Kinder aus. „Diese Teilnahme des Lehrers, die Lehrfreudigkeit desselben, wird sich in lebendigem, anregendem Vortrage äußern und sich dadurch notwendig auf die Schüler übertragen."[2] Von der Frische und Lebendigkeit des Vortrages spricht Niemeyer in einem besonderen Paragraphen, in welchem er auf die alltäglichen Untugenden eines „laut schreienden, deklamierenden, gestikulierenden, schnellsprechenden" Lehrers zu sprechen kommt. „Der Lehrer unterscheide nur die Lehrlinge nach den Jahren; werde in gutem Sinne mit den Kindern Kind, mit Jünglingen Jüngling; und er darf gewiß sein, daß ein solcher Unterricht weit mehr fruchten werde als der Unterricht des seichten Schreiers. Es belebt den Unterricht, wenn der Lehrer, statt unbeweglich auf dem Lehrstuhl zu sitzen, bald steht, bald umhergeht, vor den Lehrling hintritt, ihn ins Auge faßt."[3] Den letzteren Satz aber wollen wir auf

[3] Habrich, Päd. Psychologie. S. 295.
[1] Habrich, Päd. Psychologie. S. 298.
[2] Niemeyers Grds. II, 28.

das kleinste Maß beschränkt wissen; denn es ist eine Erfahrungstatsache, daß die Bewegung des Lehrers, das Wechseln seines Platzes die Aufmerksamkeit stört und die Zerstreutheit der Kinder wachruft.

c) „Je mehr Seelenkräfte beim Unterricht in Tätigkeit kommen, desto interessanter wird er." Durch Auflegen von Bildern, Modellen, durch Aufschreiben des Gesagten an die Tafel werden auch die Sinnesorgane dienstbar gemacht.

d) Durch die Selbsttätigkeit des Schülers, das Selbstfindenlassen einer Wahrheit,

e) durch die Lebendigkeit des Vortrages (siehe oben),

f) endlich durch Weckung des Wetteifers (Certieren, Benutzung des Ehrtriebes) in der Jugend läßt sich ein lebhaftes Interesse am Unterrichte wachrufen, davon aber soll nur maßvoller Gebrauch gemacht werden.[1] Neben diesen Gesichtspunkten kommen auch weiter entferntliegende in Betracht, die einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf das lebhafte Interesse der Kinder üben und die Langeweile vertreiben.

1. Der Unterricht hat es mit einer großen Zahl von Schülern zu tun, die alle einen individuell angelegten Gedankenkreis besitzen. Da entsteht die schwierige Aufgabe, den verschiedenen Bedürfnissen gleichzeitig Rechnung zu tragen. Es können nur Kinder von annähernd gleicher Bildungsstufe gleichzeitig unterrichtet werden. Es würde daher für ältere, entwickeltere Kinder nur höchst langweilig sein, müßten sie mit Kindern von geringerer Geistesfähigkeit einen ihnen längst bekannten Stoff wieder durcharbeiten. Als erste Notwendigkeit erweist sich folglich die Bildung von Klassen, die die älteren und entwickelteren Schüler von den geistig schwächeren sondern, wodurch es möglich ist, daß der Unterricht ungehemmt seinen Fortgang nehmen, und durch störende Rücksichten auf die zurückgebliebenen das allgemeine Interesse nicht untergraben wird.

2. Es muß ferner dafür Sorge getragen werden, daß jedem Schuljahre ein besonderes Stoffgebiet zugewiesen werde, dem der Reiz des Neuen anhaftet und dem das Kind mit ursprünglichem Interesse entgegenkommt. Bietet der Unterricht zu wenig Neues dar, häufen sich die Wiederholungen, wie dies bei der Stoffanordnung nach den sog. konzentrischen Kreisen meist der Fall ist, so fühlt sich der Schüler geistig nicht hinreichend beschäftigt, und es tritt notwendig Langeweile ein. Hier sei besonders des der männlichen Jugend eigenen „Zerstörungsgeistes" (ja bis in die akademischen Jahre hineinwuchernd!) gedacht, der ein gar häßliches Produkt der Langeweile und Interesselosigkeit des Schülers ist (siehe auch Niemeyers Grds. III. S. 64).

3. Bei Aufstellung eines Lehrplanes ist vor allem darauf zu sehen, daß die ausgewählten Lehrstoffe der kindlichen Fassungskraft angepaßt sind. Es entsteht auf dreifache Art Langeweile: a) wenn sie über dem geistigen Horizont des Kindes liegen, so reißen die Gedankenfäden ab, und es zerfließt das Interesse, b) liegen sie unter

[1] Niemeyers Grds. II, 16 ff.

dem Bildungsstandpunkt, so greift das Gefühl der Leere Platz — die Energie, die psychische Kraft der Konzentration fehlt, c) durch zu weite Ausdehnung der Erklärung eines dargebotenen Themas oder durch Überschüttung mit neuem Stoffe. „Der Unterricht muß sich darum sowohl vor dem Zuwenig, wie vor dem Zuviel des Stoffes hüten."

4. Um eine Abspannung zu vermeiden, empfiehlt es sich ferner, innerhalb der Lehrstunden mit den Lehrformen zu wechseln. Der Wechsel erfrischt und hält die Gedanken vom Zeitverlauf fern. „Der Unterricht bestehe nie in bloßer Wiederholung ein und derselben Übung."[1] Der Leseunterricht läuft Gefahr, oft recht langweilig für Lehrer und Kinder zu werden. Aber gerade in den Leseunterricht läßt sich einmal durch Übung in deutlicher Aussprache, ein andermal durch flüssiges Lesen, hauptsächlich aber durch Konzentration der anderen Unterrichtsgegenstände (Geschichte, Geographie, Naturkunde 2c.) ein mannigfaltiger Wechsel bringen, der das Gefühl der Langeweile leicht fernhält. „Je kleiner die Schüler sind, desto mehr bedarf es dergleichen Wechsels oder kurzer Ruhepausen im Unterricht."[2]

5. Ein Mittel, das Interesse wach zu erhalten, findet der Lehrer besonders auch in der Benutzung der Erlebnisse und der persönlichen Beziehungen des Kindes, z. B. Aufsätzchen über Dinge, die es selbst miterlebt, Rechenexempel zu geben, die das tägliche Leben betreffen.[3]

6. Um das Interesse am Unterrichte rege zu halten, wird vom Lehrer ein möglichst „anschaulicher" Lehrvortrag gefordert. „Diese Forderung der Anschaulichkeit begreift nämlich nicht bloß dieses in sich, daß die konkreten Dinge, mit welchen der Unterricht die Schüler bekannt zu machen hat, den Sinnen vorgeführt, abstrakte Begriffe und Wahrheiten usw. durch Beispiele dem Verstande anschaulich gemacht werden,[4] sondern sie hat ihre, nicht immer genügend gewürdigte, Bedeutung für das Phantasieleben des Schülers und will in dieser Beziehung besagen, daß überall da, wo der Unterricht die Phantasie in Anspruch nimmt, — ganz besonders beim Erzählen — der Lehrstoff bis ins einzelne so anschaulich ausgemalt werde, daß der Schüler instand gesetzt wird, sich mit seiner Phantasie in die betr. Begebenheit, Situation usw. lebendig hineinzuversetzen, sich ein wirklich anschauliches, plastisches Bild davon zu machen. Gerade für die *gemütliche Wirkung und die dadurch bedingte Erzielung eines warmen Interesses* ist diese Art der Anschaulichkeit von hervorragender Wichtigkeit."[5]

Im vorausgehenden haben wir die wichtigsten Punkte aufgedeckt, welche durch lebhafte Erweckung des „Interesses" am *Unterrichte* die Langeweile fernzuhalten vermögen. Aber nicht bloß der *Lehrer*,

[1] Habrich, Päd. Psychologie. S. 296.
[2] Habrich a. a. O. S. 297, ferner über diese vier Punkte s. W. Rein a. a. O. IV, 296 f.
[3] S. a. Habrich a. a. O. S. 297.
[4] Siehe auch Niemeyers Grds. I, 91 u. 92.
[5] W. Rein a. a. O. III. S. 858. (Das Interesse, A. v. W. Ostermann.)

sondern auch der Erzieher hat sein Augenmerk auf das „sich langweilende" Kind außerhalb des Unterrichtes zu richten. „In müßiger Weile schafft der böse Geist." (Schiller).

Selbst in den jüngsten Jahren kann der Zustand der Gedankenlosigkeit und Geschäftslosigkeit einen verderblichen Einfluß ausüben. „Oft erzeugt sich auch hier ein noch schlimmerer Mißbrauch des Körpers als zu irgendeiner anderen Zeit. Der Knabe, das Mädchen, das im Kinderkleide sich so herumwälzt, fällt (freilich anfangs in seiner Unschuld) in unanständige Stellungen, nach und nach in unanständige Spiele seiner unbeschäftigten Hände."[1] . . . Darum lasse der Erzieher niemals das Kind allein und beschäftige und veranlasse es, „seinen Lieblingsneigungen" nachzugehen. Vor allem ziehe er die Natur und deren schönste Produkte in das Gebiet der Erziehung und beschäftige das Kind mit einer kleinen Sammlung und bereichere dieselbe bei den Wanderungen durch die heimatlichen Fluren.

Neben den nützlichsten Arbeiten in Haus und Garten, der Pflege junger Tiere bietet eine geeignete Jugendlektüre oder Bilderbücher für kleinere Kinder angenehme Abwechslung (siehe auch Niemeyers Grdſ. I, 295 f. u. 303 ff., u. I, 94). Über das „Spiel" äußert sich Niemeyer folgendermaßen:

„Das mannigfaltige Spielgerät der Kinder sieht man gewöhnlich bloß für ein Unterhaltungsmittel an, und es hat in der Tat, wie alle wissen, die sich nicht bloß in Büchern mit Kindern beschäftigen, schon als solches einen gewissen Wert und als Gegenwirkung der verderblichen Langeweile selbst einen moralischen Nutzen."[2]

Indem nun das „Interesse" die Fähigkeit besitzt, daß ein Erlebnis in uns „Bedeutung gewinnt", also ein psychisches Geschehen fähig macht zur Anregung der psychischen Kraft oder der Aufmerksamkeit oder ihm hilft zum Apperzipiertwerden, leuchtet sofort der enge Zusammenhang ein, der zwischen Interesse und Aufmerksamkeit als der Bedingung und dem Bedingten besteht. Insofern nun das Gefühl der Langeweile in der Aufmerksamkeit einen mächtigen Gegner hat, ist sie für den Lehrer ein Hauptmittel, den Schüler zu geistiger Tätigkeit anzuleiten. Die Aufmerksamkeit löst aber auch spezielle Gefühle aus. Sie ist ein Erlebnis des Gefühls-Ichs, „wo ich mich mehr oder minder innig auf einen Gegenstand bezogen, darauf gerichtet, darin oder dabei fühle".[3] In diesem Sinne, und nicht in der Eigenschaft einer Betätigung des Willens, sei hier kurz die „Aufmerksamkeit" in ihrer psychologisch-pädagogischen Bedeutung erwähnt.

§ 10.

Die Aufmerksamkeit.

„In doppelter Weise redet man schon im gewöhnlichen Leben von Aufmerksamkeit: das eine Mal ist es das Objekt, das sie auf sich zieht, das andere Mal ist es das Subjekt, dem man nachsagt, es

[1] Niemeyers Grdſ. I, 61.
[2] Niemeyers Grdſ. I, 93 u. 146.
[3] Lipps, Leitfaden der Psychologie. S. 33.

richte sie mit freier Willkür auf Gegenstände. Daß dieser Unterschied grundwesentlich sei, kann man doch nicht sagen. Nennen wir jene die passive, diese die aktive Aufmerksamkeit, dann kann auch die aktive Aufmerksamkeit nicht ohne psychische Veranlassungen gedacht werden. Mag es immerhin ein Einfall oder bloße Laune sein, was mich in einem gegebenen Augenblick auf ein fernliegendes a mein psychisches Tun konzentrieren läßt, so muß doch wenigstens die bewußte oder unbewußte Disposition des Gemüts vorhanden sein, die eben jetzt die Laune entstehen läßt und ihr eben diesen Inhalt a und keinen anderen in den Weg wirft. Umgekehrt ist auch die passive Aufmerksamkeit nicht ohne Aktivität. Der Gegenstand reizt mich, aber er veranlaßt mich eben dadurch, mich ihm zuzuwenden und ihn vor anderen Geistesinhalten zu bevorzugen. Daß bei dieser der Gegenstand selbst, auf den sich die Aufmerksamkeit richtet, als das eigentlich Bestimmende erscheint, bei jener anderweitige psychische Tatbestände den Anlaß geben, das ist es, was schließlich für die Auseinanderhaltung der beiden Aufmerksamkeiten aufkommen muß."[1] Hiermit ist klar der Unterschied zwischen aktiver und passiver Aufmerksamkeit gegeben. Die Pädagogik bedient sich dieser Termini nicht und spricht allenthalben von einer willkürlichen und unwillkürlichen Aufmerksamkeit und meint dabei nichts anderes, als daß im ersten Falle ich es bin, der seinen Willen bestimmt, diesem oder jenem Gegenstande die Aufmerksamkeit zuzuwenden, im anderen Falle es das Objekt ist, „das sie auf sich zieht". Immerhin aber bleiben die beiden Ausdrücke „mißverständlich". Denn wenn z. B. Habrich von der Apperzeption als einer Bedingung der „unwillkürlichen" Aufmerksamkeit spricht, so bleibt hier der Passivitätscharakter der unwillkürlichen Aufmerksamkeit sehr zweifelhaft.[2] Denn bei der Apperzeption ist das „Beachten" eines Gegenstandes, das „Gedachte, Gemeinte" — also stets Äußerungen einer „Willkür" — die Hauptsache. „Ich muß mich dem Gegenstande auch zuwenden wollen, wenngleich er mir gegenüber als das Bestimmende erscheint. Doch der Sprachgebrauch behält beide Ausdrücke „unwillkürlich und willkürlich" anstandslos bei, und auch wir bedienen uns derselben in den nächsten Ausführungen. Was ist nun die Aufmerksamkeit, und welche Mittel stehen dem Lehrer zu Gebote, dieselbe bei den Kindern zu wecken?

„Die auf einen vorgestellten Gegenstand gerichtete Aufmerksamkeit ist nichts anderes als die psychische Kraft der Vorstellung dieses Gegenstandes."[3] Das heißt aber nichts anderes als: die psychische Kraft ist die psychische Wirksamkeit, welche jede Empfindung, Wahrnehmung oder Vorstellung auf uns ausübt. „Diese psychische Kraft — das Eigentum der einheitlichen Seele — steht jedem psychischen Vorgang in gleicher Weise zur Verfügung. Es gibt nicht eine psychische Kraft für gewisse Gattungen von Vorgängen und eine

[1] Lipps, Grundtatsachen des Seelenlebens. S. 45 f.
[2] Habrich a. a. O. S. 303.
[3] Lipps, Leitfaden d. Psychologie. S. 34.

andere für andere. . . . Es fragt sich nur, wie weit einem bestimmten Vorgange die Fähigkeit eignet, sich dieselbe zu eigen zu machen."[1]

Dies ist nun auch im pädagogischen Leben sehr wichtig. Gerade davon hängt sehr viel ab. Auch der Pädagoge hat diese in der Seele des Kindes liegende „Kraft" zu benutzen, die Empfindungen und Vorstellungen des Kindes in dem Maße zu wecken, daß sie volle „Energie" gewinnen, d. h. die Möglichkeit besitzen, diese „Kraft" zu aktualisieren, d. h. die volle Aufmerksamkeit zu beanspruchen.

„Die Aufmerksamkeit oder die psychische Kraft ist jederzeit in bestimmte Grenzen eingeschlossen. Ich kann nicht gleichzeitig meine Aufmerksamkeit auf ein Musikstück richten und einem Gedankengange, der damit nichts zu tun hat, mit meiner Aufmerksamkeit folgen. Es besteht mit einem Worte die Tatsache oder das Gesetz der Begrenztheit der psychischen Kraft."[2]

Der Umfang der psychischen Kraft ist nun beim Kinde äußerst beschränkt; es vermag seine Aufmerksamkeit nur einem einzigen Gegenstande und zwar dies oft nur mit der größten Anstrengung und Willenskraft zuzuwenden. Von dieser letzteren hängt auch die Dauer der Aufmerksamkeit ab, die vor allem von der Art des Gegenstandes wie von dem Lehrvortrage abhängig ist. Nie zu übersehen ist hierbei, daß auch die Länge der Zeit eine große Rolle spielt. Die Intensität der Aufmerksamkeit ist vor allem bedingt durch die Energie, mit welcher ein psychischer Vorgang an die psychische Kraft herantritt. Dies ist der Fall beim Eintritt eines neuen, fremden, kontrastierenden Gegenstandes, des Wunderbaren, des Überraschenden usw.

Niemeyer läßt nun die Aufmerksamkeit dadurch entstehen, „daß man sich bestrebe, sich der Vorstellungen deutlich bewußt zu werden. Die Aufmerksamkeit ist gewissermaßen die Seele alles Denkens."[3] Dies Streben aber scheint uns kein anderes zu sein als das nach voller Apperzeption. Niemeyer scheint nur die Aktivität des Apperzipierens im Auge zu haben. Allein in unseren Wahrnehmungen wie Vorstellungen können wir das Bewußtsein der Passivität gegenüber dem Unlustvollen, Eindrucksvollen haben. Der Gegenstand fordert von mir mein volles Hinwenden zu ihm.

Im Unterrichte ist sowohl der Aktivitäts- wie Passivitätscharakter der Aufmerksamkeit von hoher Bedeutung.

a) Äußere Mittel zur Pflege der Aufmerksamkeit.

1. Zur Erregung der Aufmerksamkeit ist vor allem die Achtsamkeit des Lehrers auf sich selbst, die ganze Klasse und den Lehrstoff notwendig. Jede eigene Zerstreuung, jeder Mißton im Lehrvortrage, die Vernachlässigung eines Teiles der Schüler, jede ungenügende Erklärung oder Übereilung wichtiger Punkte hat die Unaufmerksamkeit und das Gefühl des Überdrusses bei den Schülern zur Folge.

---

[1] Lipps a. a. O. S. 35.
[2] Lipps, Leitfaden der Psychologie. S. 35.
[3] Niemeyers Grds. I, 98.

2. Um der Achtsamkeit den gehörigen Ausdruck zu verleihen, muß des Lehrers Auge die ganze Klasse durchlaufen und überwachen. Er hat einen beständigen Ort einzunehmen, am besten vor der ersten Bank, wo er die Schüler überschauen und jeder Schüler ihn sehen kann. Das Sitzen auf dem Katheder wird sich nur in den oberen Klassen rechtfertigen, in welchen schon eine genügende Sammlung des Schülers vorausgesetzt werden darf.

3. Ein nicht zu unterschätzendes Mittel zur Erregung der Aufmerksamkeit hat der Lehrer in der Anordnung, daß der Schüler aufzustehen habe. Dadurch wird der Schüler in viel innigeren Kontakt mit dem Lehrer versetzt und merkt auf den störenden Einfluß seiner Umgebung weit weniger. In den Unterklassen ist sogar das Heraustreten des Schülers auf den Vorplatz von Bedeutung; der Lehrer erzielt damit eine viel tiefere Sammlung und Konzentration aller Kräfte des Schülers[1] auf den Unterrichtsgegenstand.

4. Im übrigen sind alle störenden Sinneseindrücke fern zu halten. Der Lehrer muß im Schulzimmer, an den Wänden, auf den Tafeln, an seiner Person alles verschwinden machen, was die Aufmerksamkeit der Kinder, besonders der Kleinen auf sich lenken könnte. Überhaupt ist die bestmögliche Ruhe in und außerhalb des Lokales, sowie die peinlichste Ordnung ein Schutzmittel gegen alle Zerstreuung und Unaufmerksamkeit.

5. Diese letztere hat ihren Grund auch in unangenehmen Leibesempfindungen des Kindes, die der Lehrer nach Möglichkeit zu heben, oder aber in störenden Gemütsbewegungen (Ausgelassenheit 2c.), denen ebenfalls der Lehrer entgegenzutreten hat.

6. Endlich hat der Lehrer die Schüler vor geistiger Übermüdung zu bewahren. Dies kann dadurch geschehen, daß einerseits ein öfterer Wechsel zwischen schriftlichem und mündlichem Unterricht stattfinde, anderseits die Unterrichtszeit durch eine Pause zur geistigen und leiblichen Erholung unterbrochen wird. Nur dadurch bleibt die Kraft des Schülers auf dem Arbeitsfeld unermüdet aufrecht stehen; und die Aufmerksamkeit findet durch Abwechslung immer neue Wege, auf denen sie den Schüler dem Ziele näher führt.

b) Innere Unterrichtsmomente zur Pflege der Aufmerksamkeit.

Habrich gibt in kurzer, bündiger Übersicht folgende Mittel an:

1. „Der Unterricht knüpfe das Neue an das Bekannte an und sorge für gute Apperzeption.[2]

2. Der Unterricht befleißige sich der Anschaulichkeit, sowohl bei sinnlichen als bei abstrakten Stoffen.[3]

[1] Nach den Ausführungen in W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen (I. Teil, Über das Gemüt). Vgl. jetzt die 6. Auflage.

[2] Siehe auch Niemeyer II, 13 f., 41 f.

[3] Niemeyer a. a. O. I, 88 ff., I, 92, 100; II, 11, 33.

3. Der Unterricht passe sich in Stoffauswahl und Behandlung der kindlichen Kraft an, mit anderen Worten, er ist der kindlichen Kraft angemessen, weder zu schwer, noch zu leicht.[1]

4. Der Unterricht sei anziehend und interessant (vergleiche die obigen Ausführungen S. 754).[2]

5. Der Lehrer suche die Schüler stets heiter zu erhalten, allerdings in maßvoller Heiterkeit, die sich von ausgelassener Lustigkeit unterscheidet.[3]

6. Er benutze das Ehrgefühl und den Wetteifer der Schüler in angemessener Weise, beurteile daher die Leistungen der Kinder, spende Lob, Tadel.[4]

7. Er möge sich gründliche Einprägung, Befestigung und Übung des Erlernten angelegen sein lassen, um den Schülern die Freude des Erfolges, das angenehme Bewußtsein des Könnens zu verschaffen.[5]

8. Diese Mittel müssen ergänzt werden durch das rechte Beispiel des Lehrers, ferner durch einen der Klasse und dem Unterrichtsstoffe entsprechenden Lehrton.[6] [7]

9. Eine Hauptbedingung ist die Erweckung der die Aufmerksamkeit veranlassenden und begleitenden Gefühle wie die der Kraft, des Wissens und Könnens, der Gewißheit und Überzeugung, der Erwartung und Spannung — und die Fernhaltung aller nachteiligen Gefühle wie die der Schüchternheit, Angst, Beklemmung, der Furcht und des Schrecks, vor allem der Langeweile.

10. Übung und Gewöhnung sind die Hauptmittel zur Erzeugung und Erhaltung der willkürlichen Aufmerksamkeit."

Niemeyer hat gegenüber unseren Ausführungen die Aufmerksamkeit in keiner für den Lehrer übersichtlichen Weise behandelt. Im zweiten Bande — der Unterrichtslehre — verwebt er sie mit den ersten Denk- und Sprachübungen und der Begriffsbildung, bringt[8] aber in dem Abschnitte über die Erweckung der Teilnahme am Unterrichte[9] und an den oben zitierten Stellen beachtenswerte Punkte, an denen sich Lehrer wie Erzieher fest halten sollen. Im ersten Bande flicht er bei der „Bildung des Erkenntnisvermögens" einige praktische Regeln zur Übung in der Aufmerksamkeit ein, die mehr auf psychologischer als pädagogischer Grundlage aufgebaut sind. Sie geben uns manches Neue an die Hand, liegen aber auch vice versa in obigen Ausführungen mit eingeschlossen. Diese ließen wir deshalb vorangehen, um zu zeigen, daß Niemeyer manchen Punkt speziell bei Behandlung der Aufmerksamkeit übersehen hat. „Als Übungsmittel" empfiehlt Niemeyer folgende, auf psychologischen Erfahrungen beruhende:

---

[1] Niemeyer a. a. O. II, 12.
[2] Niemeyer a. a. O. II, 16.
[3] Niemeyer a. a. O. I, 194.
[4] Niemeyer a. a. O I, 100.
[5] Niemeyer a. a. O. II, 16, 110, 238, auch I, 243 2c.
[6] Niemeyer a. a. O. II, 28.
[7] Habrich, Pädag. Psychologie. S. 322 ff., u. Schrader a. a. O. S. 320.
[8] Niemeyer a. a. O. II, 36 ff.
[9] Ebd. II, 16.

1. Man fordere die Aufmerksamkeit nur für Objekte, die dem Alter und dem Grade der Ausbildung gemäß sind; daher in den frühesten Jahren nur für Gegenstände sinnlicher Anschauung. Je mehr dadurch die Organe an Empfindlichkeit gewinnen, je geübter die Sinne werden, je reiner und stärker daher die äußeren Gegenstände auf sie wirken: desto leichter wird die Aufmerksamkeit angeregt werden. Dagegen sind zu frühe Ansprüche an die Aufmerksamkeit auf das Übersinnliche und Abstrakte das sicherste Mittel, die innere Tätigkeit zu unterdrücken.

2. Das Zeitmaß der von Kindern verlangten Aufmerksamkeit nehme mit den Jahren zu. Anfangs dehne man es nicht viel über die eigene Neigung der Kinder aus, damit die Anstrengung ihnen nicht lästig erscheine. Wer sie zu interessieren weiß, wird in ihrer Unterhaltung oft eher als sie selbst ermüden.

3. Je ungeübter ihre Seelenkräfte sind, desto mehr muß man vermeiden, sie durch mancherlei Objekte zu gleicher Zeit zu beschäftigen.[1] Erst nach und nach müssen sie lernen, auch auf Verschiedenartiges aufmerksam zu sein. Daher ist es im Anfang ratsam, alles, was die Aufmerksamkeit zu sehr ablenkt, zu entfernen; folglich weder zu gleicher Zeit körperlich zu beschäftigen und daneben der Seele Begriffe zuzuführen, es sei denn, daß die körperliche Beschäftigung mit der Geistestätigkeit zusammenhinge; noch, wenn es darauf ankommt, auf *eine* Sache recht aufmerksam zu machen, zu viel ähnliche in der Nähe zu lassen.[2]

4. Die Jugend ist um so aufmerksamer, je mehr die durch einen Gegenstand veranlaßte Tätigkeit ihrer Seele mit ihren übrigen Trieben und Neigungen zusammenhängt.[3]

5. Da die Aufmerksamkeit zum Teil eine *freie* Willenstätigkeit ist, so kann man sie auch durch Einwirkung auf den Willen befördern.

---

[1] Gerade durch die Menge sinnlicher Gegenstände, welche man zu gleicher Zeit dem Auge der Kinder vorstellt oder durch das Gehör in ihre Seele bringt, vermindert man die Aufmerksamkeit. Sie zerteilt sich und verliert daher an Intension, was sie an Extension zu gewinnen scheint. Auch ermüdet sie früher, weil die Seele *fühlt*, daß sie soviel auf einmal doch nicht fassen kann. Die eigentliche Kraft wird daher weder aufgeregt noch gestärkt. — So blättern z. B. Kinder in einem Buche, worin viele Bilder sind, je weiter sie kommen, immer schneller und fühlen zuletzt gar keinen Reiz mehr.

[2] Ein Naturalienkabinett wäre daher nicht der bequemste Ort, einzelne Naturalien genau kennen zu lehren. Man müßte diese erst absondern. Nur nach und nach kann man mit der Übung der Aufmerksamkeit auch die Übung des *Abstraktionsvermögens* verbinden.

[3] Was die natürliche Wißbegierde reizt, was angenehme und auch selbst gemischte Gefühle hervorbringt, was die Erwartung spannt, was die Neigungen zu begünstigen oder für dieselben brauchbar zu sein scheint, das beschauen, das hören Kinder mit einer ausnehmenden Anstrengung, weil es Teilnahme erweckt; im Gegenfalle findet man sie zerstreut. Da nun nicht alles, worauf man ihre Aufmerksamkeit lenken möchte, ein unmittelbares Interesse haben kann, so suche man ihnen ein mittelbares zu verschaffen, indem man es mit irgend einem ihrer Triebe, irgendeiner ihrer Neigungen in Verbindung bringt. So würde es z. B. leicht sein, sie auf die Theorie der mechanischen Gesetze aufmerksam zu machen, sie die feineren Merkmale der Produkte im Tier- und Pflanzenreiche begreifen zu lassen, wenn

Je mehr nun dem Verstande eine Kenntnis wichtig und unentbehrlich erscheint, je mehr Zusammenhang die Vernunft zwischen der Erwerbung derselben und dem künftigen Wohlsein entdeckt, desto geneigter wird auch der Wille sein, die Seelentätigkeit ganz auf sie hinzulenken. Man mache also nur jenes dem Verstande recht anschaulich, die Wirkung wird nicht ausbleiben.

6. Zöglinge, welche von Jugend auf von dieser Seite durch verkehrte Unterrichtsmethoden und das verderbliche Vielerlei, wodurch man ihre Kraft zersplitterte, verwahrlost wurden, und die bei reiferen Jahren oft selbst klagen, daß es ihnen bei dem besten Willen so schwer werde, die Gedanken zusammenzuhalten, ohne sich zu zerstreuen, muß man beinahe durch alle Elementarübungen so führen, als wenn sie von vorn anfangen müßten. Nächstdem beachte man genau, worin der Grund ihrer Zerstreutheit liegt, und biete alles auf, ihr zu wehren. Denn nichts hindert in der Folge Gründlichkeit im Lernen und Besonnenheit im Handeln so sehr als Zerstreutheit der Seele.[1]

Diese äußerst interessanten Regeln glaubten wir „wörtlich" seinem Buche (I, 99) entnehmen zu müssen, weil gerade die Aufmerksamkeit das wichtigste Moment beim Unterrichte ist, das alle Eigenschaften in sich begreift, die oben benannten Gefühle der Tätigkeit, der Erwartung, Hoffnung, der Freude ꝛc. im Kinde zu wecken und zu erhalten. Aus diesem Grunde erfuhr das Kapitel über die Aufmerksamkeit eine größere Ausdehnung in der Behandlung. Dem Zustandsgefühl der Langeweile tritt auch das Gefühl der Heiterkeit, des Frohsinnes, der Aufgeräumtheit entgegen, das der Lehrer nie unterdrücken darf, soll der Unterricht in beständig lebhaftem Flusse dahingleiten.

„Wenn im Inneren des Menschen die Quellen des Lust- und Wohlgefühls geräuschlos fließen, wenn sich von da über sein ganzes Wesen ein ruhiges Behagen breitet, das Druck und Hemmung wirkungslos macht, die Tätigkeit belebt, auch unter Schwierigkeiten anhält und stark genug ist, selbst unangenehme Empfindungen zu überwinden, „auch das Unlustvolle, ohne daß es darum in sich selbst lustvoll erscheint,"[2] leicht zu nehmen, wenn das Innere so wohl geordnet,

sie von jenen eine Anwendung bei ihren Spielen, von diesen einen Vorteil für ihre kleinen Sammlungen von Naturalien bemerkten. Bei anderen würde schon der Ehrtrieb ersetzen, was der eigenen Neigung abginge. Man dürfte nur Wetteifer erwecken, wer am schärfsten aufmerken und am treuesten behalten werde. So lernt die jugendliche Seele ihre Tätigkeit fixieren, ohne daß sie es selbst weiß, daß man dies mit ihr zur Absicht habe.

[1] Oft ist es eine bestimmte Idee, ein Wunsch, eine Aussicht oder eine Befürchtung, was die Gedanken beständig abzieht. Manche verlieren die Aufmerksamkeit augenblicklich, weil sie nicht innerlich ruhig sind oder beständig fürchten, nicht fertig zu werden, es nicht recht zu machen. Bei anderen ist es die unverhältnismäßige Lebhaftigkeit der Phantasie, die ihnen unaufhörlich neue Bilder zuführt. Andere unternehmen auf einmal zuviel, wollen alles Versäumte plötzlich nachholen und werden so von einem zum anderen gerissen. Ehe nicht alle diese Ursachen gehoben sind, wird man vergebens hoffen, Aufmerksamkeit zu erlangen. Aller Rat, den man geben kann, muß sich daher auf die Entwöhnung von jenen Fehlern beziehen.

[2] Lipps, Vom Fühlen, Wollen und Denken. S. 174.

so „aufgeräumt" ist, daß es nicht nur Licht und Helle verbreitet, sondern auch offen und zugänglich, dienstwillig und verträglich, geduldig und zufrieden macht — dann haben wir ein Recht, von Heiterkeit zu reden."[3]

In treffend anschaulicher Weise hebt Niemeyer — zwar im Kapitel des „Begehrungsvermögens", wohl der sittlichen Folgen halber, die „dem Frohsinn" zugeschrieben werden — die pädagogische Bedeutung des Frohsinnes hervor.

Vor allem hängt beim Kinde viel von dem gesundheitlichen Zustande ab, nach welchem sich die Stärke des Frohsinnes bemißt. „Wohlsein des Körpers hat in vielen Fällen großen Anteil an der Gesundheit der Seele."[1] Daher darf die Körpererziehung nichts vernachlässigen, was dem Kinde den ihm angeborenen Frohsinn rauben könnte. „Heiterkeit ist ja doch das Lebenselement der Unmündigen, und wer sie in ihrer reinsten Form schauen will, der betrachte die spielende Jugend." Gerade in der körperlichen Bewegung zeigt sich schon im frühesten Alter der Frohsinn und die Heiterkeit, und man rechne es den Kindern nicht immer als böse Unart an, wenn sie „schreien und lärmen. Denn dies ist eine natürliche Folge, wo Menschen froh sind".[2] Es ist eine ganz gewöhnliche Tatsache, daß eine laute jubelnde Kinderschar ihresgleichen weit mehr anzuziehen vermag als irgendein ruhig verlaufendes Spiel.

Es wäre ein falscher Schluß, wollte man dem Frohsinn die sogenannten Unarten, wie lautes Reden, Rufen, Lachen ꝛc., allenthalben zuschreiben. Es gibt auch heitere Menschen, die in ihrer Heiterkeit das richtige Maß einzuhalten verstehen. Aber wenn nun Kinder schreien und lärmen, so kann dies wenigstens nicht als *böswillige Unart* bezeichnet, vielmehr als eine Folge übertriebener Heiterkeit betrachtet werden, die man nicht verbieten, sondern nur „dämpfen" soll. Anders aber ist es mit dem „Schreien und Lärmen", dem Tücke und Bosheit zugrunde liegt, um die Ruhe zu stören oder den Lehrer zu ärgern, wie es nicht allzuselten auf den höheren Bildungsanstalten vorkommt.

Wie außer der Schule die Heiterkeit durch Spiele, angenehme Unterhaltungen (Turnen) befördert wird, so muß auch während des Unterrichtes der Lehrer auf die Erhaltung der Heiterkeit bedacht sein und jede traurige Stimmung fernzuhalten suchen. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen. . . . , Heiterkeit ist zugleich der Boden und die Blume der Tugend und ihr Kranz."[3]

Da die Heiterkeit übertragbar ist, so muß vor allem der Lehrer dafür sorgen, daß auch er sich stets in heiterer, fröhlicher, aufgeräumter

---

[1] W. Rein, Handbuch d. Pädagogik III, 433. (Heiterkeit, A. v. Andreä.)
[2] Niemeyers Grds. I, 145.
[3] A. a. O. I, 146.
[4] J. Paul, Levana § 44.
[5] Niemeyers Grds. III, 243 f.

Stimmung befinde, „ohne die man der Kinder- und Jugendwelt nie willkommen ist".[4] Niemeyer gibt hier dem Erzieher wie Lehrer treffliche Ratschläge in die Hand, wie er sich eine heitere oder wenigstens gleichbleibende Gemütsstimmung zu erhalten habe. „Er müsse zuvörderst sorgfältig über seine Gesundheit wachen und sich nicht nur durch keine sinnlichen Genüsse verwöhnen, die für den Augenblick erheitern würden, aber ebensooft große Reizbarkeit, Trübsinn und Melancholie zur Folge hätten; sondern selbst den edleren Trieben der Wißbegierde, dem Streben nach Erhöhung geistiger Kräfte gewisse Schranken setzen, um sich auch durch dieses Übermaß nicht vor der Zeit unbrauchbar für die Welt zu machen. . . . Nächst der Gesundheit aber seien die sichersten Mittel, heiteren Geistes zu bleiben: Bewahrung vor sinnlichen Genüssen, oder wofern man von Natur dazu geneigt ist, Beherrschung derselben; Geschmack an den unschuldigen Freuden der Natur, die in mancher Lehrerstelle die einzige Freundin ist, mit der man vertraut leben kann; Liebe zur Ordnung und zur Pflicht, die durch das frohe Bewußtsein, ganz seinem Berufe zu leben, belohnt; endlich auch Religiosität, die, wenn sie rechter Art ist, heiter und zufrieden und auch in trüben Stunden getrost macht."[1]

Besonders Salzmann, ein Zeitgenosse Niemeyers, ließ es sich in seiner erzieherischen Tätigkeit angelegen sein, „gesunde, frohe, verständige und gute Menschen zu bilden". Aber dies sei nur möglich, wenn auch der Erzieher diese guten Eigenschaften besitze. „Der Lehrer müsse sein ganzes Sinnen unter das gute Herz der Kinder gefangen geben; sobald die Kleinen ihm fröhlich zueilen, müssen bei ihm alle Bande der Gemächlichkeit, der Unlust, des bösen Humors und des finsteren Geistes zerreißen."[2] Der Pädagoge muß deshalb so großes Gewicht auf die Heiterkeit legen, weil sie alle Langeweile des Unterrichtes tötet und den Boden zur Empfänglichkeit und Arbeitsfreude schafft. Jeder Unterrichtsgegenstand, mag er noch so trocken erscheinen, hat eine angenehme, heitere Seite, die der Lehrer stets in den Vordergrund rücken, dem geistigen Auge des Kindes unentwegt zeigen muß, damit er Lust und Liebe zum Gegenstande wecke und erhalte. Überhaupt muß das ganze Schulleben einen heiteren Charakter an sich tragen. „Es ist wahrlich nicht gleichgültig, ob die Schule ein Ort ist, wo die Kinder mit heiteren und frohen Gefühlen verweilen, oder ob sie eine Stätte ist, in die sie nur mit Mißbehagen eintreten und in der sie sich vorwiegend von unangenehmen Eindrücken beherrscht fühlen."[3]

---

[1] Niemeyers Grds. III, 243 f.

[2] Reins Handbuch d. Pädag. VI, 60. (Salzmann, A. v. Ackermann.)

[3] L. Habrich, Päd. Psychologie. S. 395. Siehe auch Kellner, Aphorismen, S. 1, Sailer, Ausgabe v. Gansen, S. 155, Overberg, Anweisung § 72: „Zur Erweckung der Liebe und des Zutrauens bei den Kindern müsset ihr auch immer mit einem heiteren und fröhlichen Gesichte in die Schule kommen. . . . Denn euere Heiterkeit erweckt in den Schülern Frohsinn, Aufmerksamkeit, Lust zum Lernen und Liebe gegen euch; dies alles wird wieder auf euch zurückwirken." (R. Habrich 395.)

Welche Bedeutung in der Erziehung die Erweckung und Erhaltung eines fröhlichen und heiteren Gemütes in der Jugend gewinnt, indem es das Kind vor allerlei Bösem bewahrt, darüber werden wir uns bei der Bildung des sittlichen Gefühles verbreiten. Hier sei nur erwähnt, daß Niemeyer das Hauptgewicht auf die Moralität legt, während Heiterkeit und Munterkeit auch im Dienste des Unterrichtes zwei Faktoren bilden, die das Gefühl der Tätigkeit und des lebendigen Fortschrittes bedingen.

Curriculum vitae.

Der Unterzeichnete, Kandidat der Philosophie, ist geboren am 29. November 1882 zu Siegertsbrunn bei München als der Sohn des Volksschullehrers Joh. Nep. Boeck, studierte nach Entlassung aus der Volksschule vom Jahre 1893 an auf der Lateinschule in Scheyern, vollendete die humanistischen Studien am humanistischen Gymnasium in Freising und erlangte dort im Jahre 1902 das Reifezeugnis zum Übertritt an eine Hochschule.

Im Herbste des Jahres 1902 wurde er an der Kgl. Ludwig-Maximilians-Universität zu München als Kandidat der Philosophie immatrikuliert.

Bis zum Jahre 1906 widmete er sich teils den philosophischen, teils den theologischen Studien.

Während dieser Zeit hörte er unter anderem bei Herrn Geheimrat

Dr. Iwan v. Müller die Vorlesungen über „Pädagogische Theorien der Neuzeit vom Aufklärungszeitalter an" und „Theorie der Gymnasialpädagogik".

Bei den H. H. Professoren:

Dr. Th. Lipps besuchte er das psychologische Seminar,

Dr. B. Riehl die Kollegien über „Geschichte der deutschen Kunst von der Zeit Karls des Großen bis zur Zeit des Rokoko" und „Geschichte der deutschen Kunst im 19. Jahrhundert,

Dr. Simonsfeld die Vorlesungen über lateinische und deutsche Paläographie nebst den Übungen, Urkundenlehre und Chronologie. Ferner hörte er bei Herrn Professor

Dr. Schnitzer die Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik und Theorien der Pädagogik und besuchte das pädagogische Praktikum an der Amalienschule.

Karl Boeck, stud. phil.